DOCUMENT RESUME

ED 375 390 CS 011 865

AUTHOR	Ikeda, Shinichi, Ed.; And Others
TITLE	The Science of Reading, 1993.
INSTITUTION	Japan Reading Association, Tokyo.
REPORT NO	ISSN-0387-284-X
PUB DATE	93
NOTE	185p.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	Japanese
JOURNAL CIT	Science of Reading; v37 n1-4 Apr-Dec 1993
EDRS PRICE	MF01/PC08 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Blindness; Characterization; Comics (Publications); Comparative Analysis; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; *Japanese; Literature Appreciation; *Misconceptions; *Reading; *Reading Comprehension; Reading Research; *Recall (Psychology); Scientific Concepts

ABSTRACT

This collection of the 1993 issues of the Japanese-language journal "The Science of Reading" presents 18 articles (research reports and "classroom reports") on a variety of questions dealing with reading. The articles in the collection all have summaries in English. Articles in the April issue are: "A Comparison of Two Methods of English Language Instruction" (Takeshiro Soda and others); "Methodology on Literary Hermeneutics and Teaching for the Appreciation of Literature" (Mitsukazu Miyake); "The Function of the Japanese Particle 'WA'--from the Point of View of MIKAMI" (Sachiko Yoshida); and "Expository Texts To Rectify Misconceptions in Learners" (Keiichi Magara). Articles in the July issue are: "Measures of Working Memory and Reading Comprehension" (Soji Takayama); "Influence of the Listener's Expectation on the Asymmetrical Property of Irony" (Kenji Nishitani); "The Effect of an Author's Point of View on Story Comprehension" (Naomine Shibata); "The Effects of Readers' Misconception on the Comprehension of Science Text" (Yoshifumi Kudo); and "Reading Guidance in the Japanese-Language Classroom" (Fusako Yasui). Articles in the October issue are: "Performance Effects on the Views of Non-Handicapped Subjects on the Ability of the Blind" (Katsumi Tokuda); "Predictions by Elementary School Children of Partially-Presented Expository Text--The Development of Expository Text Schema among 4th Grade Children" (Masafumi Iwanaga); "Reading of a Character's Mind through Scene Description" (Minoru Umezawa); and "Studies on Book Reports by High School Students" (Hideo Hayatsu). Articles in the December issue are "The Effects of Comic Strips as a Teaching Strategy" (Natsuko Murata); "The Effects of a Pictorial Presentation using Hieroglyphic Characters in Teaching Preschoolers to Read Kanji and Katakana" (Seiya Hirai and Akiko Shimizu); "Writing and Speaking Methods in Recalling a Story" (Noboru Takahashi and Tsukiko Sugioka); "Understanding Classical Japanese Literature--A Comparative Study of High-Ranking and Low-Ranking Students" (Masaru Tanaka); and "Cognition, Emotions and Automation in Reading" (Donald A. Leton). (RS)

ED 375 390

THE SCIENCE OF READING. 1993.

Volume 37, Nos. 1-4

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

- Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

T. Sakamoto

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

CS011865

BEST COPY AVAILABLE

ISSN 0387-284 X

読書科学

第37巻 第1号（通巻 第 143 号）平成5年4月1日 発 行（季刊）

文学教材における訳読式教授法とリスニング・速読型教授法の比較実験　早田武四郎　井戸修　橋山東
シュタイガーの文学的解釈学における読書の役割と限界　三宅光一
助詞ハの機能について　吉田佐治子
誤った知識を修正しやすい説明文の条件について　麻柄啓一

143

日本読書学会

CS011865

BEST COPY AVAILABLE

◇本号目次◇

原　著

文学教材における訳読式教授法とリスニング・速読型教授法の比較実験　東海大学福岡短期大学　早田武四郎
九州工業大学　井戸　修
九州女子大学　横山　東　1

シュタイガーの文学的解釈学における読者の役割と限界　常磐大学短期大学　三宅光一　11

助詞ハの機能について
——三上の見解を中心に——　筑波大学　吉田佐治子　21

誤った知識を修正しやすい説明文の条件について　千葉大学　麻柄啓一　34

会報　42

日本読書学会役員（1993年4月1日～1996年3月31日）

会　長（理事長）		佐藤　泰正			
副会長（副理事長）		福沢　周亮			
常任理事	桑原　隆	阪本　敬彦	鳴島　甫	湊　吉正	村石　昭三
理　事	有沢俊太郎	井上　尚美	今井　靖親	大村　はま	岡田　明
	倉澤　栄吉	高木　和子	田近　洵一	徳田　克己	野地　潤家
	塙　和明	増田　信一	横山　範子		
監　事	平沢　薫	山本　晴雄			
常任編集委員	鳴島　甫（編集委員長）				
	池田　進一	井上　尚美	桑原　隆	阪本　敬彦	徳田　克己
	James M. Furukawa		Donald A. Leton		
編集委員	有沢俊太郎	石原　敏道	今井　靖親	内田　伸子	江連　隆
	大城　宜武	大西　道雄	岡田　明	北尾　倫彦	後藤　宏一
	後藤　恒允	小林　國雄	鹿内　信善	首藤　久義	高木　和子
	田中　敏	藤田　正春	村井万理子	村石　昭三	望月　善次
	山田　純	萬屋　秀雄			

The Science of Reading, Vol.37, No. 1 (1993)

文学教材における訳読式教授法とリスニング・速読型教授法の比較実験*

東海大学福岡短期大学　早田　武四郎**
九州工業大学　井戸　修
九州女子大学　横山　東

第1章　序　論

1．序　説

(1)　問題の背景

わが国で英語教育がスタートして以来，訳読式教授法はその中心的役割を果してきた。日本の文化的水準が低く英米等の先進国より学ぶことが多かった時代では訳読による教授もそれなりの意義があった。すなわち，先進国の文化を文献を読んで学びとることが基本であり，また，学生も興国の意気に燃え，新鮮な興味と旺盛な知識欲で英語を学習していたであろうし，恐らく知能のすぐれた優秀な若者が英語を学んでいたために，プラスの相乗効果もあり，訳読教授法も相応の任務を果したと思われる。第2次世界大戦終了と同時にアメリカ軍が進駐し，他の外国人も入って来て日本人も外国人と英語で会話する必要性が高くなった。この頃から，日本の学校英語教育の非実用性が指摘され始めた。つまり，先進国から文化を学べることと同時に外国人と英語でコミュニケートできることの両面が求められるようになったのである。

明治以来，主体的に行われてきた訳読式教授法はその長所のみを残して改善するか撤廃するかの選択を迫られていると思われる。しかし学校英語教育では相変わらず訳読教授法は頻繁に行われている。(※訳読式教授法の長所として語彙の増強と英文読解力および文法知識の絶えざる復習の機会がもたらされることが挙げられると思う。これらの長所を生かすために，テキストは2冊採用し他の一冊はリスニング・速読教材を用いることが考えられる。)

小池生夫編（1983)「大学英語教育に関する実態と将来像の総合的研究（Ⅰ)」によれば，大学教員987名中，67.7%が訳読式教授法を採用している。これは担当教師の専門分野ないしは，それまで受けてきた英語教育に起因していると思われる。どちらかといえば，前者（専門分野）の方が強いであろう。すなわち，その教師自身が英文学かアメリカ文学を専門としている場合，研究のため，できるだけ多くの作品を読まねばならないからである。

他方，高校教員1415名中，64.5%，中学教員930名中，26.5%が訳読式教授法で授業をしている。これらは教材の難易度にもよるが，多くは受験に対応するために，この教授法を採用していると思われる。従って，特に大学および高校入学試験の改善が求められている。

併せて，各教育段階（大学・高校・中学）において訳読式教授法を改善するか，または，他の教授法との併用を進めなければならない。

このような状況において，今なお，頻繁に行われている訳読式教授法の効果を明らかにする必要があると思う。筆者らは訳読式教授法との比較対象として，実用英語力において，中心的な役割を果しているリスニング・速読を中心とする指導法を設定した。なお，効果測定に用いたテストは速読―，リスニング―，基礎学力―，クロー

---

* A comparison of two methods of English language instruction.

** SODA, Takeshiro (Tokai University Fukuoka Junior College) ; IDO Osamu (Kyushu Institute of Technology) ; and YOKOYAMA, Azuma (Kyusyu Women's College)

ズ・テストである。

2．本研究「文学教材における訳読式教授法とリスニング・速読型教授法の比較実験」に連なる先行研究の概観

Asher (1969)はリスニングが外国語を話す時，特に高い積極的な転移性があり，また特定の言語の音韻体系と正しいつづり方との間の適合性によってリーディングやライティングにも広範囲で高い転移性があると述べている。

また，Gary (1981)はリスニングの練習がカリキュラムの中で必須の，あるいは中核的部分をなし，それ故，積極的にリスニングを要求する一貫性のあるプログラムが必要であると述べている。さらに，Fahmy (1979)は読解力がリスニングを伴った場合，リスニングを伴わない場合と比べると有意に向上することを証明した。彼女の研究は教師がリーディングの教授だけに関心を持っていたとしてもリスニングを教えることによって，学生のリーディングの力を伸ばせることを示している。

第2章　研究の目的

1．目　的

大学英語教育において，訳読式教授法（ア）をリスニング・速読型教授法（イ）と比較することにより，その効果を明かにすることである。

(ア) 訳読式教授法

① 段落ごとの指名朗読と訳

↓

② 教師による模範朗読と訳，以後①②の繰り返し。

(イ) リスニング・速読型教授法

① テープによるWords and Phrases学習（2回後につけて読む）

↓

② Exercises A. True-False Questionsの意味の確認

↓

③ リスニングor速読によりTrue-False Questionsに答えさせる。

④ 精読によりT. F. Questionsの答の確認（自己採点）

↓

⑤ 教師によるTrue-False Questionsの答の板書

↓

⑥ Exercises B (Synonyms & Antonyms)の指名板書

↓

⑦ 教師によるExercises Bの答の採点

↓

⑧ Exercises C（応用英作文）では1問につき3分を与え，答を指名板書

↓

⑨ 教師による板書されたExercises Cの採点

↓

⑩ 教師の模範朗読と範訳

↓

⑪ コーラス・リーディング（教師の範読の直後，学生は後をつけて朗読する。）

↓

⑫ 指名朗読

↓

⑬ 難解文の意味確認

統制群(ア)における授業

訳読式教授法で授業を行った。またクラスを8つの班に分けた。テキストは注が付けられたプリント教材を正規のテキストに倣って11に分け，更にそれを3つのパラグラフに分け，合計33のセクションを設けた。そして1セクションにつき班単位に2名を指名し，朗読と逐文訳をさせた後，教師の範読と範訳を施した。各授業の最後に，学習した部分についてテープを聞かせた。また学期（前期）の中間に朗読テストを行った。

更に学期（4月～7月）の最後には，正規のテキストのTrue-False Questions（1パラグラフにつき2問，

1課につき，計6問，合計66問）すべてをプリントし，速読と精読によって答えさせ，座席表順に指名し黒板に答を書かせた。併せて全般の復習をさせた。

なお，学期の冒頭に①課題：全文の訳をレポート用紙に書いて最終授業までに提出する，を課した。（45名中32名が提出）（10点／250点）②自由課題：英語について何でも良いからやってくる。（45名中2名が提出）（10点／250点）

実験群(イ)における授業

正規のテキスト(1)を用いて，第2章1に示す順序で授業を行った。

2．仮　説

大学英語教育において，リスニング・速読型教授法は訳読教授法に比べて学生の英語テストにおける得点を向上させる。

第3章　実　験

1．実験の方法

(1)　被験者

ア．東海大学福岡短期大学

　　国際文化学科　　1年生　26名

　　情報処理学科　　1年生　24名

イ．福岡大学

　　経済学部　　1年生　45名

　　　　　　　　（統制群）

　　商学部　　1年生　58名

　　体育学部　　1年生　33名

　　工学部　　1年生　41名

ウ．九州工業大学

　　工学部　　2年生　45名

　　工学部二部　　4年生　33名

　　　　　　　　合計　305名

(2)　教授法について

訳読式教授法で授業するクラス（統制群）は全8クラスの中からランダムに1クラスが選ばれた。他の7クラスは自動的にリスニング・速読型教授法で授業するクラス（実験群）となった。

2．実験材料

[1]−①　Roald Dahl著

Tales of the Unexpected by Penguin Books Ltd.（1979）より抜粋

[1]−②　Lamb to the Slaughter and Another Story 葦書房・福岡（1990）

井戸　修，早田武四郎，

横山　東，Huw Tyler　　編　注

Huw Tyler, Carrie Stockwell　吹き込み

[2]　Roald Dahl著

Tales of the Unexpected by Penguin Books Ltd.（1979）より(2)[1]−①の題材，さらに(2)[1]−②より脚注，巻末注を抜粋し冊子にしたもの

[3]　上記(2)[1]−②のテキストの付属テープ

[4]　カセット・テープレコーダー

3．実験の手順

(1)　平成2年4月〜7月　上記，3大学における前期授業期間において次のように実施された。

東海大学福岡短期大学，福岡大学の1部，九州工業大学は実験群としてリスニング・速読型教授法によって授業を行い，福岡大学の1クラスが統制群として訳読式教授法によって授業をした。なお，訳読式教授法では(2)の[2]の教材を使用し，他はすべてのクラス（実験群）では(2)の[1]のテキストを用いた。

(2)　訳読式教授法およびリスニング・速読型教授法の効果を検証する実験は，

a．東海大学福岡短期大学　b．福岡大学

c．九州工業大学において，英語臨時テスト（60分）として，次のように実施された。

ア．第1回　平成2年4月28日（土）

　　第3校時（臨時テスト）（等質性の検定）

イ．第2回　平成2年7月21日（土）

　　第3校時（臨時テスト）（有意性の検定）

ア．イ．の臨時英語テストの内容：

ⅰ．速読—(2)ⅱ．リスニング—(3)ⅲ．基礎学力—(4)ⅳ．クローズ•テスト(5)　（すべて別教材より）

なお，上記テストの配点は4分野をそれぞれ25点(速読10問×2.5点，他の3分野はすべて25問×1点＝25点）合計100点とした。

4．実験結果

実験の結果は次の表1，表2，表3に示す通りである。

5．結　果

まとめると，実験群は第3群のリスニング・テスト，第4，第5，第6，第7群のクローズ・テスト，第6群の基礎学力テスト，合計6カ所で，統制群に比べて有意に優れていた。

他方，逆に統制群が有意に優れていたのは，第1群の「総合」，第2，第4，第7群の速読テスト，合計4カ所であった。この結果を次のように解釈した。後にも述べるが第1回テスト，第2回テストともに，速読テストに時間を与えすぎたために，易しくなり妥当性を減じたのではないか。さらに第2回の速読問題が第1回より易しかったので第1回と第2回の得点差がさらに開くこととなった。したがって，「総合」が総合英語力を正確に表すものとならなかったかも知れない。実験群1の人数が少ないこと。また実験群1は通常授業における課題の負担があったこと。一方，クローズ・テストは一般に総合英語力を表すと言われており，このテストで4カ所の実験群が統制群に比べて有意に優れていた。人数も速読の場合と比べて7倍強多い。

総合英語力との相関が高いと言われているリスニング・テストも第3群で有意に優れていた。

この結果，「大学英語教育においてリスニング，速読型教授法は訳読式教授法に比べて，学生の英語テストにおける得点を向上させる。」という仮説は検証されたと言える。

第4章　結果の考察および今後の課題

1．結果の考察

(1)　実験群が統制群に比べて優れていた要因として，次のようなことが考えられる。

①　テキストがリスニング，速読用に編集されているために通常授業で，テスト4分野の中の速読，リスニングについて，はるかに多い練習を積んでいること。（但し，基礎学力，クローズ•テストについては，両群がほぼ同程度の練習量だったと思われる。）

②　実験実施者3人の中で早田は‘ウォークマン’等による耳の訓練を課題として課していたために，さらに練習量が増えたこと等が考えられる。他の課題については後でふれる。

(2)　また，第2，4，7実験群の速読，第1実験群の「総合」で統制群が優れていた理由として，

①　速読テストに時間をやや多く与えたために速読力を正確に測るものとならず，英語力が低い者や，さして練習を積んでいない者も良い点を取ることができたのではないか。なお，信頼性係数は第1回テストが0.87，第2回テストが0.82であった。（この計算は，統制群と，さらに実験群から1クラスを無作意に抽出し計2クラスで行った。なお，用いた手法はキューダー・リチャードソン公式21によるものであった。）

②　「総合」で統制群が優れていたのは速読テストの得点が影響したと考えられる。

③　統制群は8実験クラスで，英語学力が2番目に高く訳読式教授法にも比較的ついてきたこと。授業で2，3回に1回はその日に訳読が終わった部分についてテープを聞かせたこと，学期の中間で朗読テスト2回，前期最終授業で内容確認と復習のために，全True-False Questionsをまとめて印刷し，速読および精読により答えさせたこと，小グループに分けたことによりプラスの交互作用が

表１　第２回テストと第１回テストの得点差

実験群	テストの種類 調査の項目	速読	リスニング	基礎学力	クローズ	総合	素点の平均点 第２回 第１回
1	SD	4.07	2.36	3.67	4.51	5.04	57.92 56.42
	M	2.71	0.89	−1.12	−1.46	1.48	
	N	26	26	26	26	26	
	SUM	70.5	23	−29	−38	38.5	
2	SD	3.54	3.50	3.25	4.13	5.65	47.58 45.16
	M	1.85	1.86	−1.63	0.33	2.50	
	N	24	23	24	24	23	
	SUM	44.5	43	−39	8	57.5	
3	SD	4.34	3.62	3.65	3.13	8.64	50.60 43.90
	M	6.20	3.57	−0.79	−2.81	5.55	
	N	31	33	33	33	30	
	SUM	192.5	118	−10	−93	212	
4	SD	4.87	2.96	3.41	5.99	9.11	61.58 55.49
	M	1.95	0.95	−0.66	1.70	4.01	
	N	41	41	41	41	41	
	SUM	80	39	−27	70	164	
5	SD	4.28	5.67	5.17	4.87	8.87	55.15 51.28
	M	4.77	0.61	−1.09	0.42	4.91	
	N	55	56	58	57	54	
	SUM	262.5	354	−63	24	265.5	
6	SD	4.77	3.31	4.01	4.22	8.64	68.37 61.93
	M	0.09	0.64	3.16	0.78	6.49	
	N	45	45	45	45	45	
	SUM	4	29	142	35	292	
7	SD	4.39	3.62	3.84	4.26	6.28	57.42 52.39
	M	1.94	0.73	0.88	1.61	5.03	
	N	33	33	33	33	33	
	SUM	64	24	29	53	166	
統制群	SD	4.61	2.81	3.39	4.27	9.17	66.73 58.48
	M	4.94	1.84	0.01	−1.33	6.53	
	N	42	45	45	45	40	
	SUM	207.5	83	3	−60	261	

＊SD　：標準偏差値
M　：平均値
N　：人数
SUM：総和

★テストの信頼性係数
第１回テスト r ＝0.87
第２回テスト r ＝0.82

表2 素点の平均点

実験群	1	2	3	4	5	6	7	統制群
第1回テスト	57.92	47.58	50.60	61.58	55.15	68.37	57.42	66.73
第2回テスト	56.42	45.16	43.90	55.49	51.28	61.93	52.39	58.48

表3 統制群と実験群間の t 検定結果

実験群	テスト項目 大学・学科	速読	リスニング	基礎学力	クローズ	総合
1	東海大学福岡短期大学・国際文化学科 (26名)	−0.02 n.s.	−0.03 n.s.	−1.29 n.s.	−0.12 −n.s.	−2.80 −s. @@
2	同・情報処理学科 (24名)	−2.79 −s. @@	0.08 n.s.	−1.68 n.s.	−1.08 n.s.	−1.88 n.s. ••
3	福岡大学・体育学部 (33名)	1.17 n.s.	3.37 s. ＊＊	−1.01 n.s.	−1.66 n.s.	−0.20 n.s.
4	同・工学部 (41名)	−2.84 −s. @@	−1.41 n.s.	−0.81 n.s.	2.69 s. ＊＊	−1.22 n.s.
5	同・商学部 (56名)	−0.25 n.s.	−1.41 n.s.	−1.31 n.s.	1.88 s. ＊	−0.85 n.s.
6	九州工業大学・工学部一部 (45名)	−1.51 n.s.	−0.39 n.s.	5.63 s. ＊＊	2.89 s. ＊＊	−0.01 n.s.
7	九州工業大学・工学部二部 (33名)	−2.94 −s @@	−1.98 n.s. ••	0.01 n.s.	4.39 s. ＊＊	−0.38 n.s.
統制群	福岡大学・経済学部 (42名)	速読	リスニング	基礎学力	クローズ	総合

＊＊ は1％水準で実験群有意 @@は1％水準で統制群有意
＊ は5％水準で実験群有意 −s は統制群有意
•• は1％水準で有意差なし

働いたかも知れないこと等が，典型的な訳読式教授法を用いたクラスと異なる点ではないかと考えられる。

(3) その他のこと，

① 授業時間について，

実験群6，7は100分，他は90分であった。これが実験結果に影響した可能性はある。

② クラス・サイズについて，

実験群①②が26名，24名と小さいが，これが本実験に有利に働いた徴候はない。

③ 訳読＋True-Falseテスト＋リスニング・プラクティスについて，

訳読式教授法もTrue-False Questionsを加えると，リスニングや速読力の向上が図れる可能性がある。

④ 通常授業における課題の影響について，

筆者ら3人の中で，早田は前掲の課題の他に，学生にとって時間と労力を要する複数の課題を課している。他の2人（井戸，横山）は課題を課していない。なお，早田担当の実験群①，②，は日本語論文執筆（4100字）（平成2年9月30日提出）が同じく早田担当の実験群3より多く，相応の負担になったと思われる。これらの課題の影響が実験群1，2のテスト結果に現れたかもしれない。実験群③には，さして影響はなかったように思われる。早田担当の統制群は，テキスト全文の翻訳を前期最終授業までにレポート用紙に書いて提出すること，および自由課題：英語について何でも良いからやって来る，以外に教室外の課題を全く与えられていない。

⑤ テキストについて，

学生のテキストに対する反応は良好であった。その理由として，長いストーリーを3分し，リスニング，速読用に使えるようにしたこと，及び各課に4種類，約20題の練習問題を付したこと等が考えられる。

⑥ 表1欄外の第2回テストと第1回テストの素点を見ると，得点の高いクラスが伸び具合いも高い傾向がある。それが2回のテスト得点差のt検定にも反映し，得点の高いクラスで有意差が多く出ている。

⑦ テストの採点について，

テスト問題はクローズ・テストの綴りを除いてはすべて，客観テストである。クローズ・テストの綴りの採点は，「誰が見ても納得できる」ことを基準にした。どちらかと言えば，厳しい採点である。

注

(1) 正規のテキスト：統制群に渡した仮綴じしたプリント教材ではなく製本されたテキストのこと。本文ならびに練習問題は資料Aに示すような構成になっている。

(2) 速読テストの出典：L. A. Hill and S. Kawabe, (a) Elementary Comprehension Topics; (b) Intermediate Comprehension Topics, Oxford University Pressより各1問採った（小問：各5問，計10問）。

(3) リスニング・テストの出典：(a)英検3級ヒアリング予想問題，(b)英検2級ヒアリング予想問題，英語教育協会より各10問，他の5問は英検ヒアリング既出問題，英語教育協会，1989より採った。

(4) 基礎学力テストの出典：英語教育協会編，英検3級実用英語問題集，1984，英語教育協会

(5)—1 クローズ・テストの出典：成田成寿他著，Revised Unicorn English Readers 1 文英堂，1978

(5)—2 クローズ・テストについて，

クローズ・テストは標準クローズ・テスト(Taylor, 1953)と変形クローズ・テストに2分される。標準クローズ・テストは英文中にN語ごとに空所を設け，受験者に文脈の中で前後関係を類推させ，適語を補塡させる問題である。変形クローズ・テストはこれに何らかの修正を加えたもので，つぎのようなものがある。①題材を会話で使われたものに限る会話クローズ・テスト(conversational cloze test)(Hughes 1981)②空

資料A

7. Mary Went Home

i) **no need for acting**

And now, she told herself as she hurried back, all she was doing now, she was returning home to her husband and he was waiting for his supper; and she must cook it good, and make it as **tasty**[1] as possible because the poor man was tired; and if, when she entered the house, she happened to find anything unusual, or **tragic**[2], or terrible, then naturally it would be a shock and she'd become **frantic**[3] with grief and horror. Mind you, she wasn't *expecting* to find anything. She was just going home with the vegetables. Mrs Patrick Maloney going home with the vegetables on Thursday evening to cook supper for her husband.

That's the way, she told herself. Do everything right and natural. Keep things absolutely natural and there'll be no need for any acting at all. *(136 words)*

ii) **Mary cried her heart out.**

Therefore, when she entered the kitchen by the back door, she was humming a little tune to herself and smiling.

'Patrick!' she called. 'How are you, darling?'

She put the parcel down on the table and went through into the living-room; and when she saw him lying there on the floor with his legs doubled up and one arm twisted back underneath his body, it really was rather a shock. All the old love and **longing**[4] for him **welled**[5] up inside her, and she ran over to him, **knelt**[6] down beside him, and began to cry her heart out. It was easy. No acting was necessary. *(106 words)*

iii) **Mary telephoned the police.**

12

A few minutes later she got up and went to the phone. She knew the number of the police station, and when the man at the other end answered, she cried to him, 'Quick! Come quick! Patrick's dead!'

'Who's speaking?'

'Mrs Maloney. Mrs Patrick Maloney.'

'You mean Patrick Maloney's dead?'

'I think so,' she **sobbed**[7]. 'He's lying on the floor and I think he's dead.'

'Be right over,' the man said. *(71 words)*

Exercise 7

A. *If the statement is true, write T. If it is false, write F.*

1. Mrs Maloney hurried home because her husband was waiting for her. (　)
2. She became frantic with grief when she happened to find something terrible at home. (　)
3. When she saw Patrick lying on the floor, she was really shocked. (　)
4. Although she cried her heart out, she wasn't really sad. (　)
5. She called the fire station and asked them to come. (　)
6. She told the policeman that Patrick was dead. (　)

B. *Which words in the story on page 14 mean the synonym or related word of:*

1. rushed	2. package	3. went into	4. fearful	5. maddening
______	______	______	______	______
6. sorrow	7. fear	8. hoping	9. yearning	10. needed
______	______	______	______	______

C. *Put these Japanese sentences into English referring to the English ones below.*

1. もし彼がたまたまここに来てそれを見たら彼は驚くだろう。
(If she happened to find anything unusual, it would be a shock.)

____

2. これを完全に秘密にしておきなさい。そうすれば、あなたに危険はないでしょう。
(Keep things absolutely natural, and there'll be no need for any acting.)

____

3. 「もしもし、スミスさんのお宅ですか。」「どちらさまですか。」
('Who's speaking?')

____

13

Words and Phrases

1. **tasty** [téisti] a. おいしい
2. **tragic** [trǽdʒik] a. 悲劇的な
3. **frantic** [frǽntik] a. (悲しみなどのため)狂乱の
4. **longing** [lɔ́ːŋiŋ/-ɔ́-] n. 思慕
5. **well** [wel] vi. 湧き出る
6. **knelt** [nelt] vi. kneel(ひざまずく)の過去形
7. **sob** [sɑb/sɔb] vi. 涙にむせぶ

所をN語ごとに設けず「重要語」のみを空所にするラショナル・クローズ・テスト (rational cloze test) (Bachman 1985)③１語おきに空所を設け，空所の語の前半分の綴りを示しておく(c-test)(Klein-braley 1985)④空所に入る語を多肢選択肢として提示する，多肢選択式クローズ・テスト(multiple choice cloze test)(Jonz 1976)，空所に入る語を纏めて提示するマッチング・クローズ・テスト(matching cloze test)である。本研究で用いたクローズ・テストはマッチング・クローズ・テストである。

なお，誤選択肢は含んでいない

引用文献

Asher, James J. 1972 Children's First Language as a Model for Second Language Learning, *The Modern Language Journal*, 56, 3, Mar., 133-139

Bachman, L.F. 1985 Performance on cloze tests with fixed ratio and rational deletions, *TESOL Quarterly*,. 19, 3.

Benson, Pamela C. and Christine Hjelt, 1978 Listening Competence : A Prerequisite to Communication, *The Modern Language Journal*, 62, 3, Mar., 85-89

Gary, Judith O. and Norman Gary 1981 Caution : Talking may be Dangerous to your Linguistic Health. The Case for a Much Greater Emphasis on Listening Comprehension in Foreign Language Instruction *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 19.1, Feb., 1-14,

Gronlund, Norman E. 1981 *Measurement and Evaluation in Teaching*, 4th edition Macmillan Publishing Co., Inc., New York, Hughes, A. 1981 Conversational cloze as a measure of oral ability, *English Language Teaching Journal*, 35, 2

Jackson, Mark D. and James L. McClelland 1975 Sensory and Cognitive Determinants of Reading Speed, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 6, 565-574.

Jonz, Jon 1976, Improving on the Basic Egg: The M-C cloze, *Language Learning*, 26, 2.

Klein-braley, C. 1985 A Cloze-up on the C-Test: a study in the construct validation of authentic tests, *Language Testing* 2, 1

松村　幹男編　1987　英語のリーディング　大修館書店

Oller, John W. Jr., Patricia Irvine and Parvin Atai 1974 Cloze, Dictation, and the Test of English as a Foreign Language, *Language Learning*, 24, 2, Dec., 245-252

大友　賢二　1981　b　英語能力の構造　英語教育　大修館書店，30,9,11月号，9-11.,1981b

Postovsky, Valerian A. 1974 Effects of Delay in Oral Practice Learning at the Beginning of Second Language Learning, *The Modern Language Journal*, 58, 5-6, Sep. Oct., 229-239

Reeds, James A., Harris Winitz and Paul A. Garcia 1977 A Test of Reading Following Comprehension Training, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 15, 4, Nov., 307-319

高梨芳郎　1987「クローズ得点と背景知識・文章構成との関係」『九州英語教育学会紀要No. 14』　47-58

Taylor, Harvey M. 1981 Learning to Listen to English, *TESOL Quarterly*, 15, No. 1, Mar., 41-51

Taylor, W.L. 1953 Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability, *Journalism Quarterly*, 30, 415-433

寺田　政義　1980　聴解力と速読　英語教育28,12,2月号，16-18

吉田　一衛編　1984　英語のリーディング　大修館書店

SUMMARY

An experimental Listening / Speed-Reading method for teaching English was contrasted with a Translation method, often used in English education programs in Japanese colleges. From a textbook used in general English classes a literary work that contained Japanese annotations was selected for the Translation teaching method. The same text was edited for the Listening / Speed-Reading method by adding questions about the content, translation exercises, and vocabulary enhancing exercises.

Eight class groups from 3 colleges were included in the study: 7 were experimental groups in the Listening / Speed-Reading method, and 1 was the control group in the Translation method. Pre- and post tests of Reading Speed, Listening Skills, Basic Reading Skills, and a Cloze Test were administered. On the pretest the 8 groups obtained approximately equal scores. The control group obtained higher post test scores in four comparisons: higher than group 1 on the Total score, and higher than Groups 2, 4, and 7 on Reading Speed scores.

Six of the experimental groups obtained higher post test scores than the control group: Group 3 on the Listening Skills test, Group 6 on the Basic Reading Skills test, and Groups 4, 5, 6, and 7 on the Cloze test. The superiority of the Listening / Speed-Reading method was supported in these comparisons.

The Science of Reading, Vol.37, No. 1 (1993)

シュタイガーの文学的解釈学における読者の役割と限界

——国語教育へのいくつかの示唆——*

常磐大学短期大学部　三　宅　光　一**

1．はじめに

テキストというものは周知のごとく，それ自体で単独に存在しているものではなく，テキストの出自を考慮に入れれば，その著者の存在は不可欠な前提である。一方，テキストの意義を吟味するとき，読者なくしては，テキスト本来の使命，つまり言葉による内容伝達の完遂は望めないであろう。読者がテキストを読むことによってはじめて，その最終目標に到達することができるのである。この事実を知ることは，何も難しいことではない。私事で恐縮であるが，外国語の授業や文学の演習が進められている常日頃の講義風景に身を置けば，随所に見受けられる事態である。しかしながら，そうした教育現場を比較的容易に思い浮かべられるとしても，テキストと著者，読者の三者の関連について踏み込んだ理解にたどりついていないことは，これまた少し私の経験に反省を加えれば，判明するところである。西欧の解釈学の歴史を探ると，その種の問題には古くから解明の光をあてている。現今活況を呈している文芸批評の動きにも，場当り的な主義主張の流行と一概にわりきれない面があり，中世の神学論争や伝統的な哲学思潮などを下地にして，その知的営みが必然性をもって築き上げられている。それを目の前にするとき，あらためて何事をも理論化してやまない旺盛な西欧の精神活動や学問的根の深さに驚きを禁じえない。

本稿で扱う解釈学（Hermeneutik）は，テキスト－著者－読者にまつわる広汎な問題提起と立言を行っているが，同時に国語教育にも有益な示唆がそこに含まれているのではなかろうか。あるいは，結果的には国語教育の研究成果を追認する形をとるかもしれないが，いずれにしても，以下においては，かたわらで教育現場に目を注ぎながら，そして国語教育に資するという観点を視野に収めながら，シュタイガーを中心とした解釈学の，読者に関する見解を論述していきたい。

2．シュタイガーと読者の立場

ドイツ語圏において第二次世界大戦後，文芸学の方法論として解釈学的方法が抬頭してきて，一躍脚光を浴びた。それは六十年代半ばまでドイツにおける文学研究の潮流を大きく方向づけた観がある。その主因は，ナチズムの国家体制に歩調を合わせるかのように政治，社会現象に依存してきた過去の学問的あり方への反動にあった。事実，解釈学的方法では，政治理念や宗教上の信条，特定の世界観，あるいは精神史的方法，心理学の教説などに自らを委ねることを危険視し，厳に戒める。そしてひたすら作品それ自体の自律性への認知，とりわけその形式面，言語面の分析に集約するというやり方を実践している。いわゆる「作品内在的解釈」(die werkimmanente Interpretation)と呼ばれるものがそれである。だが，それだけでなく，別の原因としては，無自覚的にせよ，読書に際して結局，この方法論の主張する通りに読書行為を営んでいると思われたことを指摘してよい。実際，文学作品を読むというきわめて具体的な場面では，読者は

---

* Methodology in literary hermeneutics and teaching for the appreciation of literature.

** MIYAKE, Mitsukazu (Junior College, Tokiwa University)

社会環境や政治思想，精神史を検討したり，そうした「文学外」の諸要素に特別結びつけたりして読んでいるわけではない。私たちは作品に面と向かって一語一語読み解きながら理解に努めているのである。読者の自然な行為を認める，という意味でそれはだれにも一応納得のいく説明であり，時には耳ざわりのよい理論に感じられてくるかもしれない。

戦後の解釈学の理論的大立者を挙げると，E・シュタイガー（Staiger）とW・カイザー（Kayser）がその双璧として指折れようが，特にシュタイガーのほうが読者の存在意義を認めて，それを自己の理論に組み込んでいる。私たちが読書をする場合，何らかの直接的な印象を獲得するが，シュタイガーは，この印象の開示するものが，文芸の研究対象に他ならないことを強調するのである。

> 「最初の感情がなければ，私は本文について，そもそも何一つ認識できないのであり，何が本質的であり，何が生々としており，何が因襲的なのか分からないからだ。正確に理解したいと欲する者は，必ずやすでに仄かな理解をもっていたというのでなければならない。私が以上述べたのは，精神科学の方法論が『解釈学的循環』と呼んでいる事実である。この循環は欠陥ではなく，われわれの研究にとってただ一つ開かれている認識の道なのである。」[1]

ガダマー（Gadamer）にあっても，同じ立場がうかがわれる。「琴線に触れる」という表現が人口に膾炙しているが，作品なり他者の意見なりが私たちを襲い，固執する既存の先入見に衝撃を与え，そのことによって私たちは動揺をきたす。このような瞬間の「襲われる」（betreffen）事態に遭遇して，これまでの見方が一変してしまうことを，ガダマーは「経験」と呼んでいる。作品が経験の場であるとすれば，そこには新たな動揺（印象）の生まれる可能性が潜むのである。

しかしながら，この「最初の感情」は基本的に重要なものであっても，きわめて漠然とした平均的な「感じ」（Gefühl），それ故に「仄かな理解」を意味するにすぎず，明確な概念化された段階に立ち至ってはいない。従って，解釈の目標はそうした原体験に基づく印象を作品に即して客観的認識に近づけ，その印象の正しさを論証していくことにある。私たち読者の立場からみれば，それは私たちを捉える（ergreifen）ものあるいは襲うものを，しかるべき理論的手続きを経て，自覚的に把握する（begreifen）ことと言い換えることができる。

その際，問題となるのは「様式」（Stil）である。シュタイガーは完成した歴とした作品であれば，そこには「様式」が含まれるという。例えば詩作品の場合，一定のジャンル，詩型などの外面的形式，リズムや韻律面，語いや詩句などの言語的要素，また言語形象，文章構造，テーマ，モチーフから成り立ち，小説であれば，作品内の出来事，作中人物，象徴，ストーリーや筋の運びや組み立て方，さらにパースペクティヴ，叙述形式といったたぐいの形式上の諸要素で出来上がっている。完成した作品であれば必ずや，そのような多様性ないし複合性を貫き，一つの独特の調和状態がそこに醸し出されているとする。作品に固有なそのような世界がシュタイガーの称える「様式」であり，作品を読む時に何らかの感じを得るというのであれば，その作品特有の「様式」に触れている筈である。「理解すること」（Verstehen）に先立って，まず「触れること」（Berühren）が成立するのである。

また別の箇所でシュタイガーは，「ある一つの芸術的個性，もしくはある一時代のさまざまな表現を一体化してしまうその一つのもの」[2]を用語で表現すると，同じく「様式」になると説明している。このことからわかるように「様式」は一作家の独特の世界を表すものでもあれば，一時期の包括的な特徴を記すものでもある。きわめて広く捉えていることに注意を払っておく必要がある。

このように「自分の感情から出発する」[3]ことを作品鑑賞の前提に設けたことは，文芸学的解釈学の方法の際立った特徴を示している。では，そうだとして，「様式」に触れられない場合には，どうなるのか。そういう事例も大いに考えられうる。作品自体に触れられないで，そのために最初の予感が心奥に涌いてこないとすれば，解釈の手がかりを見失ったままに読書行為が中断もしくは

終了してしまうのではないか。人によれば，このような疑問を抱くだろう。間違いなく，その場合には，解釈の実践は頓挫する。また最初の感じが誤っている時には，適切さを欠くが故に，先の段階へと解釈の手続きを運ぶことは許されないのではないか。こうした反論に対しては，シュタイガーはこのように語る。すなわち，最初の感じが適切でない場合には，解釈の歩みを始めても，やがて完璧な作品自体の側から異議が出て，読者の見解や語句解釈がテキストとの間に矛盾をきたすことになる。だから，それを避けるために，最初の感じが首尾一貫したものになるまで繰り返し作品を読み返す必要がある。ことによったら，改めて最初の感じをつかみ直さなくてはならないと。高度に洗練された壺のように，作品に自己充足的な形成態を認めることは，アメリカで起こった新批評（New Criticism）と同じ考えに従っている。同様に，テキストを綿密に検証すれば，読みの正誤の判断は，作品そのものによっておのずから決定されるというように，作品の絶対性を唱える点でも似かよった見解を示している。このようなところが，両学派が一くくりに扱われる所以である。

3．シュタイガーの読者論の問題点

ところで，問題はシュタイガーの所説に従えば，正当な解釈を実践しようと試みる者はまず何よりも，優れた鑑賞者の資質が要求されるのだが，だとすると，読みの修練にたけた研究家と手慣れたごく一部の愛好者にのみ作品世界が開かれるということになろう。シュタイガーがたびたび口にするように，あるいは自らも実際に披歴して見せるように，解釈作業の完了は，鮮やかな名人芸的冴えを発揮する場合に限られるのであって，そのような活動への関与は，月並みな読者には及ばないのである。この点から判断すれば，シュタイガーの読み解く技術には，ロマン主義が高く賞賛した「天才」の概念の痕跡が残っているようにも感じられる。その点，フーゴ・クーン（Hugo Kuhn）はシュタイガーとは反対に，鑑賞者の適用範囲をより広くより徹底的に拡大する。彼は解釈の第一段階として良きにつけ悪しきにつけ，とにかく何がしかの感じを持てば，それだけですでに解釈の出発点に立っていると主張して，次のように述べる。

「あなた方の最初の印象を粗末にしてはいけません。最初の印象はつねに何か正しいものをもっているのです。それは直接的な触れ合いなのですから。一言半句しか理解しなかったとしても，言葉同士の一定の結びつきについて，思想的な結合について何かしら感じたのであります。いまだ完全でないとしても，あなた方は詩人が感じたものを感じたのです。私共は学者として次のことをはっきりわかっていなくてはなりません。すなわち，詩人は私共のために書いたわけではない，何かの感じを抱く人々のために書いたのだ，と。感得しない場合には，私共は詩人とは何の関係もないのであります。この最初の印象が多くの点で間違っていることは，火を見るよりも明らかであります。それはより正確な一切のものが欠けておりますし，どうかすると，言葉の理解も欠けているのです。」[4]（下線部の強調は論者による）

テキストを前にする者は，知的訓練を受けていない場合は，恣意的な読み方をしたり，言葉の理解が不十分であるかもしれない。それにもかかわらず，何らかの感懐を抱けば，それはそれで彼にとって真実であり，すでにそれを厳密な概念に仕立て上げる解釈の発端にたどりついている。この考え方はシュタイガーの立言をいわば逆手にとって，詩人は学者にではなく読者につながりをもっているとする。そこに印象の正誤，その優劣の差がかりに生じてこようとも，作品印象について自然科学のように二者択一的決定，明確な一義性は求められえない。従って，原体験という質的な面からは平等に扱われねばならない。ここにこそ，文芸鑑賞の教育，とくに低学年の国語教育に必須の要件が満たされているのではないか。少なくとも教師は自分の意見を一方的に押しつけるのではなく，こうした自由裁量の幅を認める寛大な態度で学童に接すべきであろう。そのことに関連して関口安義は，傾聴に値する発言を行っている。

「文学作品を用いての読み方教育がそのまま文学教

> 育とはならない。いかに段落指導による読解を強化し，文章を読みとらせようとしても，子どもの主体性抜きの学習では文学教育とはなりえない。子ども一人一人が作品を読むよろこびを知り，文学的表現を味わい楽しみ，虚構の真実性に気づくには，それぞれの経験や認識が尊ばれなければならない。」[5]

関口安義にとっての国語教育は，ことばの教育がまず基本にすえられるべきであり，文学教育は，あくまでもことばにかかわる読み方教育の一環として位置づけられる。そしてここが重要であるが，この条件下において学童の主体的読みを尊重するのである。その意味では文学教育は国語科内に収まりきれず，むしろ音楽や美術，演劇と並ぶ芸術教育の一種と見なすほうが得策であるという。こうした思い切った考え方の転換が正当性を得ているとすれば，解釈学理論の印象批評的な提起は，まさに感性に訴えかける点で共通点を見出していると言ってよい。

成長の途上にある学生たちを教育というプロセスのなかで理解する際に，教師にとって重要な鍵は，「年齢に特有な独自な世界を理解すること」[6]，そのためには彼らの言葉遣いや身ぶり，行動，動機などに感情移入して理解することである。とすれば，この基本的指針は，国語教育における作品鑑賞にも当てはまるものである。読後感想を求めて，かりに表現力に乏しい学童がいたとしても，そのことのために感想内容まで無意味の烙印を押すべきではない。自分の感動を言葉で表現できないからといって，無下に鑑賞能力の高低を判断してはなるまい。心の内に豊かで大きな感動を得ていても，表出できないだけの話であるかもしれないからである。その場合には教師はむしろ彼らの感動や直感的な印象を認めた上で，それを巧みにひき出せるように積極的に手助けすべきなのである。明確な表現を獲得する学習を通して，学童は自らの理解を自覚化し，深めることが可能となる。ゾーゴ・クーンの説く解釈学的方法の遂行は，大人の読者はもちろんのこと，低学年の学童にも有効性を発揮し，それだけ適用の幅広さと普遍性をもっていることは注目してよい。

シュタイガーの立場には，この条件において狭さが認められるが，それとは別に，さらに大きな制約が課せられていると思われる。「様式」に適切に触れるという高度な態度なしには，解釈の成立が不可能であるとすれば，どれほど優れた鑑賞者であろうとも，多種多様な作品群に対して一律に高度な態度を取れるわけでもないであろう。全ての作家，作品にわたって理解を示すことはほとんど不可能に近い。シュタイガーは理論家であると共に，卓越した解釈の実践家でもあるが，自ら認めるように彼の主要な研究対象および分析範囲は，ゲーテ，シラーのドイツ古典主義者の作品，もしくはその前後の作家に限定されている。この事実は，「感じる」ことのできない対象には解釈をほどこせないという見解を身をもって裏づけた結果に他ならない。的確な理解が解釈者と著者との精神的同質性の確保に依存すると説いたのは，ディルタイ（Dilthey）であるが，両者（解釈者と著者）の間に相通じ合う気質や共通の基盤を認めたところに，シュタイガーの内在的立場におけるひとつの限界が垣間見られる。

> 「私はドイツ文学，ギリシア文学に最も親炙している者である。スペイン，ロシアの文学は原文では私には全く手がつけられない。イギリスとイタリアの文学は私は愛好し，尊敬しているが，それの解釈者として語るだけのゆるがぬ自信を感じることができないのだ。ところでしかし，そういう弱点，限界を告白するのは，世界文学的拡がりへの断念を意味しないだろうか？たしかに全てについて，ただドイツ的パースペクティヴにおいて関心をひくにすぎないかもしれぬ可能性があるのを，私は認める。けれども世界文学的妥当性の可能性の方もまた，はっきり確定していないように思われる。と言うのは，結局のところ類概念とは，言語の本質に繋ぎとめられたものであり，決してドイツ語だけがそうなのではないとすれば，それはエルンスト・カッシラーがその『象徴形式の哲学』の中であげたのと同じ要求があげられたことになるからである。つまり自分は人間一般について意見を表明したのだ，とい

> うのである。私はそういう普遍的な要求の疑わしさを自覚した者である。また私がせいぜいのところ語ることを許されるのは，つねに私の世界・私の宇宙，あるいは特定の集団，特定の伝統の宇宙であるのを，私は知っているのである。私にとって事態はどうあらわれるのかを言わねばならないとすれば，この後者の方を私はたしかに選ばねばならぬ。」7)

上記引用のシュタイガーの見解によれば，彼はドイツ的パースペクティヴでの関心，普遍的要求への懐疑，ゲーテの提唱したような世界文学的概念の否定を率直に認めざるを得ない。確かに民間の口承文学は除くとしても，いわゆる文学なるものは特定の言語や文化，思想，風習に深く根ざす以上，各国間の文学にはきわめて大きな溝が横たわっていると言わざるをえない。それはよほどの努力を払わないと，乗り越えられない。英文学やイタリア文学は愛読書ではあっても，「解釈者として語るだけのゆるがぬ自信を感じることができない」と語るシュタイガーは，こうした事実を踏まえた限界意識を表明しているのである。「様式」といった高度な本質層を仮定すれば，それはおいそれと誰にも捉えられるわけではないので，一応シュタイガーのこうした言にも一理あると言えよう。しかし実際の読書経験に照らしてみると，フーゴ・クーンの指摘するように，もっと自由に幅広いテキストを読んでいると考えるほうが真実に近い。つまり，日頃読み手は自らの能力や気質，テキストとの隔絶感を気にしないで，本を読んでいる。そして，反発心や面白さ，感動など，さまざまな感想と反応が読み手の心に芽生えている。不可解さや拒否などのテキストに対する消極的気分的な反応ですら，テキスト解釈の端緒になりうるのである。この現実は大いに認めてよいのではなかろうか。読み手は何もシュタイガーの主張するように理想的完璧な読者である必要はない，と思われる。

4 解釈学的循環

最初に掲げた１）の引用箇所でシュタイガーは，「解釈学的循環」(Der hermeneutische Zirkel) という言葉を使っている。最初の印象がその場限りの断想に終わらないためには，解釈学的循環のうちでそれを生かしていく以外に仕様がないが，考えてみれば，最初の印象を的確に掌中に握っていくのが，解釈学的循環のプロセスに他ならない。「解釈学的循環」という言葉は解釈学を特徴づける主要な用語のひとつであり，私たちはその言葉ですぐさまシュライエルマッハー (Schleiermacher) やディルタイの提起する概念を脳裡に浮かべる筈である。とはいえ，ここでのシュタイガーの意味するところは，彼ら先達者のそれとはいささか異なっているようである。

この用語はもともとギリシア古代の弁論術に由来する規則であり，近代に至って理解の技術に転用されたものである。近代においてそれが初めて概念化されて出現するのは，アスト (Ast) の解釈学においてである。それを受けてシュライエルマッハーは，解釈学の根本課題として解釈学的循環の問題に取り組み，テキスト解釈の説明の中でそれを巧みに生かしたのだった。すなわち，全体という枠組みがなければ，個々の部分が規定できない。それ故，部分の意義を規定したいと思えば，全体の意味関連を予想しなくてはならない。他方，そのような優位を占める全体も，個々の部分の意味規定をまってはじめて，本来的輪郭を得る。このように意味理解は，全体と部分との間の相互循環運動によって遂行されるのだとする。従来の形式論理学に従って判断すれば，解釈学的循環のこうした性格は一種のアポリアに陥らざるをえず，堂々巡りの悪循環 (circulus vitiosus) として排除されるべきだと主張することになるであろう。しかし認識能力に制約を受けている人間にとって，より高次の理解へ向かうためには，解釈学的循環の運動が有効であると共にまた不可欠なのである。それに解釈学的循環はもとの出発点に戻るとしても，単なる立ち戻りではなく，螺旋状の展開の果てに，より深められた高次の理解を保証する地点への上昇を意味する。だからハイデガー (Heidegger) は，循環を避けることには意味がないとみなして，『存在と時間』の中で以下のように論じている。

> 「だが，この循環のうちに一つの悪を見て，それを避ける方途を捜し出そうとすること，いやそれを避け

> られない欠陥とのみ感じること，これらのことは，理解を根底から誤解していることを意味する。(中略)決定的なことは，循環から脱けでることではなく，正しい仕方でそこへ入り込むことである。理解のこの循環は，ある恣意的な認識法が動めいている循環などではなく，現存在自身の実存論的な先−構造の表現である。」[8]

循環構造のうちに根源的認識が伏在しており，「正しい仕方でそこへ入り込むこと」は，私たちにそれが授けられるための強力な手立てとなる。上述の引用は何がしか，1）の引用箇所におけるシュタイガーの発言との類似性を感じさせるが，事実『詩人の想像力としての時間』の中では，シュタイガーはハイデガーの前述の引用箇所と同じ頁の文章をそっくり転載しながら，ハイデガーの考えに倣っている[9]。またシュタイガーの別の論文『解釈の技術』でも同じ趣旨の見解が繰り返され，さらに注目すべきは，この循環運動のうちへ正しく入っていく限り，「最初の感情」は解釈学的循環の手始めになるという言及を行っている点である[10]。

解釈学的循環の手続きは，シュタイガーの理論に限らず，およそ解釈学の領域ではきわめて重要であるが，解釈学の歴史を見ると，必ずしも尊重されてきたというわけではない。例えば，18世紀の啓蒙主義者クラデーニウス（Chladenius）は叙述や認識の際の「視点」による制約を顧慮していて，人間の認識能力の基本的な限界に対する意識を十分に持ってはいた。彼の見方によると，同一の事柄に対する場合でも，私たちはさまざまな視点から見るのであるから，事柄についての表現は必ずしも事柄と一致しない。あるいは事柄自体とその事柄を叙述する著者の表象との間にすら，明確な一線を引く必要がある。「視点」という発想は当時の光学に触発を受けて導入したわけであるが，具体的には身体の位置状態とか，事柄と自分との関わり方とか，思考法の違いなどを指している。正しい解釈を導くためには，ひたすら事柄を目指して認識することである，と彼は考える。そして著作全体ではない個々の最小部分の理解を一つずつ積み重ねていけば，その果てに全体の正しさにたどりつけると素朴に信じた。それ故，またクラデーニウスは論理学の手法を踏襲するだけで，解釈学的循環という原則の存在に気づいていない。彼の理論は，人間認識の不完全さを知っていたにもかかわらず，部分的理解による直線運動的なプロセスで事足れりとする楽観論で貫かれていたのである。著者の表象でもなく，テキストに表現された具体的な意見でもなく，却ってそれらを通じて事柄そのものを捉えようとするのが，クラデーニウスの解釈学の特徴である。これに対し，シュライエルマッハーはテキスト内における全体と部分の両極から同時に出発しながら，解釈学的循環の中で著者における意味ないしは意図の再構成を志向する。従って，ここから読者は「著者が自分自身を理解していた以上に，よりよく理解すべきだ」という過激な原則が要請されてくる。それと共に，読者固有の立場が循環論法の中で正当な資格と地位を保証されずに，視野の外側に放置されるのである。ただ読者は，原則を守り，ひたすら著者の身に自分を移し入れる。読者は著者との同質性を有する存在としてすくい取られ，いわば著者の分身のように見なされるだけである。それ故，ここでは読者は実質上消失してしまっている。精神科学の方法論的な根拠を探るなかでディルタイが説く循環は，まずテキストの全体と部分の間に成り立つ。だが，さらにそれをこえ，個々の作品に対するその著者の精神状態や個性的な在り方の関係の中で動き，また個々の作品と，まとまった作品群やジャンルとの間にまで循環的進展が図られる。[11]

シュタイガーの場合は，両解釈学者と異なり，自律的なテキスト作品の意味と読者との間に循環の成立を認める。何といっても，読み手の漠然とした印象を循環の起点に置き，その終点ではそれが明確な概念化への高まりと化すからである。その間の移行過程が同時進行的に，作品そのものの解明過程をも意味する。従って終極に至れば，読み手と作品とは一体感に包まれる筈である。ここで循環の輪が閉じられ，ひとつの解釈の作業が完了すると言える。この側面でも彼は，循環という無限の操作

BEST COPY AVAILABLE

によってテキストに漸近線的に近づくだけだとするシュライエルマッハーやディルタイの影響の傘下にあるというよりも，むしろハイデガーの見解に大きく触れ合う傾向にある。1）での引用文中でシュタイガーが，作品に対する読者の第一印象の獲得を解釈学的循環の過程と結びつけているのは，偶然ではないのであって，ハイデガーの考え方との共通性を語るものにほかならないであろう。

ハイデガーは解釈の根本相を示して，「私たちは理解を仕上げることを解釈と呼ぶ。(中略)解釈にあっては，理解は別の何かとなるのではなく，理解それ自身になるのである。」(12)と語っている。つまり，循環の起点と終点が同じだと強調しているわけだが，彼の循環論法の援用は，存在への思索の一環である。「現存在」(Dasein) という人間が事実的にあらかじめもっている「存在理解」を徹底化すること，換言すると「先行理解」を手がかりにしてこの「先行理解」を仕上げることが，ハイデガーの提起する解釈学的現象学である。ついでに言えば，シュタイガーとハイデガーの決定的差異は，前者が他者の体験に基づいて表現された陳述やテキストにあくまで関わっていこうとするのに対して，後者の場合では，解釈者が「自己理解」を解釈するのであって，最も厳密な意味で自己から出て自己に立ち返るのである。何故ならハイデガーは，人間一般に開示された「先行理解」の構造を認めるからである。その限りでは，「先行理解」はすでに全体を先取りして直接捉えている，と見なすことも可能である。ハイデガーの全体というのは，ある特定のテキスト全体の意味の次元に必ずしも限定されず，広く理解において企投される世界としての意味の地平であり，存在者に出会うことを可能にする地平の開示性である。

ハイデガーはこのように読書行為の問題に限定せず，人間論や存在論という広汎な次元において循環論法を考察している。すなわち彼の視野は，テキスト論の範囲を優に越え，ある意味で逸脱している。にもかかわらず，ここでハイデガーに言及せざるを得ないのは，彼がシュライエルマッハーやディルタイなどの解釈学的循環に受け継がれた伝統的な考え方に新しい息吹と展望を与えているからであり，作品中心主義から一定の距離を保ち，読み手の立場に一目を置くきっかけとなったからである。解釈学者としてシュタイガーと同列におかれるW・カイザーは，シュタイガーほど初動段階での読者の反応を重視していない。例えば，以下のような論述に接するとき，そのことは明らかである。

> 「文学的教養のある人は，文学作品をただ魅力あるものとしてのみ体験するよりも，それをよく理解するのである。なぜなら，文学作品をただ魅力あるものとして受け止めるかぎりにおいては，われわれはまだ完全に主観の領域に留まっているからである。つまり，その段階ではちょうどヴェルターと同じように，各人はまだ《自分のホメーロス》を読んでいるのである。他方，理解するとは作品そのものの内部へ分け入ることをいう。」(13)

読者をめぐるこの発言を先述のシュタイガーの見解と較べると，鮮やかな対照を示している。この違いは，既述の通りシュタイガーにおけるハイデガーの循環論法への共鳴によるところが大きいと考えられる。シュタイガー以外にも，好例としてブルトマン (Bultmann) の名を挙げることができる。彼にとってテキスト理解の中心はいかに聖書を読むかという問題にある。テキストで扱われている事柄を自分の事柄として「関心」(Interesse) をもつこと，著者と一体感が得られるぐらいにテキストを真剣に取り扱うことが，理解の前提に設けられなくてはならない。読者の側でのそうした心構えが維持されてこそ，完全な形でのテキスト世界への自己没入，小説の主人公の運命への内的参加や共感が可能となる。加えて，このような自己同化の進行過程において新たな自己を発見するに至るのだという。

ブルトマンのこの「実存論的解釈」は，ハイデガーの思想を抜きにして成立しえないものであったが，テキストに接する読者の姿勢の問題に一石を投じるものではあるまいか。翻って考えてみると，これは国語教育においても大切である。信仰的態度云々はわきにおくとして，まず作品に対して興味や「関心」を抱くように配慮する。

それは否定的な評価につながるものでもよい。面白くないと感じれば，それは何故なのか，理由を掘り下げいく心構えをもたせるべきである。このような種類の「関心」のもち方はそれだけですでに解釈の作業に包含されていると言って差し支えあるまい。一口で言って「動機づける」ことは，作品を読み，理解させ，鑑賞のレヴェルまで生徒を高めようとする教育では必須の要件であると思われる。

5．まとめと展望

以上のように，解釈学にあって従来おろそかにされてきた読み手の立場を基本とする方向がシュタイガーにおいて見えてきた。もとより文学理論において読み手の「感じ」とか「触れる」とかの現象を基礎にすえることは，すこぶる曖昧な立言に見える。だが表面的にそう見えるだけで，実態は解釈学が，テキスト――著者――読者の三者関連における読者の重要性について論理的な背景を提供してくれている。しかも，シュタイガーの考え方は，テキストや著者の優位さに幻惑された解釈学の流れのなかで切り開かれた革新的な一つの方向であることもわかった。

翻って考えると，国語教育の原則にも読み手の主体性に対する配慮を含めるべきである。とりわけ作品鑑賞を目標とする場合には，教師の解釈を押しつけることは許されない。文学作品の虚構世界には，何よりも生徒の慣れ親しむ態度を必要とする。テキストの要旨を捉えることに留まらず，読み手の内部における感受性の豊かさ，人格形成を促すものでなければならない。生きた会話のように，文字で固定されたテキストとじっくりと対話を交わせれば，くみ尽くせない啓発を受けるのではなかろうか。

主体的な読みの尊重といっても，むろん作品の意味の制約下にあることを忘れてはならない。語学不足による勝手な読み，明らかな誤読，不当な理解は作品鑑賞とはいえない。これは，鑑賞に先立つ基本的な理解の問題である。読み手は虚心に作品の声に耳を傾ける姿勢を保つべきであるが，顕著な例としては，外国語教育における訳出作業がその要請に応えようとしている14)。こうした基本的な理解の不十分さは，教師が適切な指導によって是正しなくてはならない。生徒は低学年になればなるほど，この基本的な理解を得るためのトレーニングと経験量が不十分になりがちなので，それだけ教師の生徒に対する指導は重要な意味をもつのである。主体的読みは読者の読み方の向上と相たずさえて深まる。

読書の弊害についてショウペンハウエル (Schopenhauer)は，自力で考える機会や習慣を奪ってしまうと警告を発して，

> 「読書は，他人にものを考えてもらうことである。本を読む我々は，他人の考えた過程を反復的にたどるにすぎない。習字の練習をする生徒が，先生の鉛筆書きの線をペンでたどるようなものである。だから読書の際には，ものを考える苦労はほとんどない。自分で思索する仕事をやめて読書に移る時，ほっとした気持ちになるのも，そのためである。」15)

と語る。また「紙に書かれた思想は一般に，砂に残った歩行者のたどった道に見える。だが歩行者がその途上で何を見たかを知るには，自分の目を用いなければならない。」16)とも語っている。彼の言は確かに納得のいく一片の真実を指摘している。だが，そもそも作品鑑賞はこの限りではないと考えるべきであろう。というのも，鑑賞の場合はイメージを膨らませ，想像力と主体的読みを深めるのであって，テキストの知識内容と論理を寸分たがわず取り押さえることにあるのではないからである。その意味では，ショウペンハウエルの憂慮するような前者のテキスト読解は，束縛を受けた非個性的な読書に属し，真偽判断を探求する非虚構的なテキストに係わるものである。他方，後者の場合は自由で個性的な読書と呼んでいいだろう。読書のこの区分は明確に捉えておきたい。

近年，イーザー(Iser)を筆頭に読者論が浮上してきているが，解釈学の理論を回顧するとき，その事態はごく自然の成行きであることを思い知らされる。もっとも，シュタイガーが作品を，読者とは離れて自立した静態的構造物と見るのに対して，イーザーは作品構造自体に「不

確定要素」や「空白」を認めて，その部分は読者の想像力によって本質的に充当されるのだと考えている。それ故，イーザーの場合は，テキストと読者との相互作用により読書の営みが生起するという機能主義的見解に立ち，シュタイガーよりも強力に読者の立場を認めている。従って，読者論といっても，イーザーとシュタイガーの立場を一律に捉えることでは済まないのである。シュタイガーにおける読者の立場は，イーザーの理論とつき合わせると，やはり「作品内在的解釈」の制約下に位置づけられ，作品の絶対的価値づけという観点からみれば，読者の不在が作品の自律性をそこなうわけではない。また芸術美といったような作品の属性も，作品と読者との間の有機的な相互作用には求められず，作品に特有な「様式」に帰着させられる。そこにおのづから一つの限界を露呈していると言わざるを得ない。読者の確固たる定立について考察を深めるためには，作品と読者の関係をさらに見極めて，例えばイーザーに多大な影響を及ぼした現象学者のインガルデン（Ingarden）などに検討を加えていく必要があろう。そうすることによって主体的読みの意味するところが一段と確定できると思われる。

註

1）E・シュタイガー『詩学の根本概念』高橋英夫訳（法政大学出版局　1974年）304～5頁。

2）同上　312～3頁。

3）同上　304頁。

4）Hugo Kuhn: Interpretationslehre, Nankodo 1976, S.3.

5）関口安義『文学教育の課題と創造』（教育出版　昭和55年）77～8頁。

6）ダンナー『教育学的解釈学入門』浜口順子訳（玉川大学出版部　1988年）　171頁。

7）E・シュタイガー『詩学の根本概念』306頁。

8）Martin Heidegger: Sein und Zeit, Tübingen 1972, S. 153.

9）E.Staiger: Die Zeit als Einbildungskraft des Dichters, Zürich 1976, S. 18.

10）E.Staiger: Die Kunst der Interpretation, Zürich 1971, S. 9.

11）Vgl.E.Staiger: Die Zeit als Einbildngskraft des Dichters, S. 17.あるいはまたディルタイ『解釈学の成立』久野収訳（以文社　1978年）50頁を参照のこと。

12）Martin Heidegger: Sein und Zeit, S.148.

13）W・カイザー『言語芸術作品』柴田斎訳（法政大学出版局　1981年）3頁。

14）拙論「教室における『読み』とテキスト」（筑波大学外国語センター『外国語教育論集』11号　1989年　所収）245～59頁を参照。

15）ショウペンハウエル『読書について』斎藤忍随訳（岩波書店　1989年）127～8頁。

16）同上　129頁。

参考文献

○　麻生健『解釈学』（世界書院　1985年）

○　シュトゥールマッハ『新約聖書解釈学』斉藤忠資訳（日本基督教団出版局　1984年）

○　ポール・リクール『解釈の革新』久米博訳（白水社　1979年）

○　ヘンドリック・ピールス編『解釈学とは何か』竹田純郎　他訳（山本書店　1987年）

○　竹市明弘編『哲学の変貌』（岩波書店　1990年）

○　ディルタイ『想像力と解釈学』由良哲次訳（理想社　1975年）

○　現象学・解釈学研究会編『現象学と解釈学（上）』（世界書院　1988年）

○　片山良展『文学の基礎理論』（ミネルヴァ書房　1974年）

○　Richards E.Palmer: Hermeneutics. Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger and Gadamer, Northwestern University Press, 1969.

○　Fr. Schleiermacher: Hermeneutik. Schleiermachers Werke. Vierter Band, Leipzig 1911.

○ J.M. Chladenius: Einleitung zur richtigen Auslegung vernünftiger Reden und Schriften, hg. von Lutz Geldsetzer, Düsseldorf 1969.

○ W. Kayser: Literarische Wertung und Interpretation, in: Peter Gebhardt (Hg.), Wege der Forschung. Bd. 334., Darmstadt 1980.

○ Roman Ingarden: Das literarische Kunstwerk, Tübingen 1965.

○ W. Iser: Der Akt des Lesens, München 1976.

SUMMARY

The methodology in traditional hermeneutics has given little or no emphasis to the reader's interpretation, focusing instead on the relation of the text to the author. Staiger's theory of literary hermeneutics (1945-55) is a major representative of literary hermeneutics. In addition to the immanent meaning of a literary work (*werkimmanent*), he draws our attention to the essential role of the reader in interpretation.

According to Staiger's theory, the starting and ending points of the reader's impressions in reading the literary work holds a priority of importance. Although the reader may only have vague feelings or insufficient understanding, these become crucial factors in proceeding with the interpretation. To the extent that the reader can objectively comprehend the meaning of the work his or her impressions are analyzed, and given explicit expression in the interpretation procedures.

Staiger's reader is presumed to be an intellectual, perfect and idealized reader, rather than an average or naive reader. Hence, as Staiger indicates, not every reader can understand or interpret a literary work to the same degree, or in the same manner. Distinct from the immanent meaning these are transeunt reader effects. Unlike Iser (1976) Staiger does not insist that the reader and text are inseparably interwoven in the textual structure. Because of its own immanent style a literary work has unique and independent meaning. Staiger insists that, without touching on this style readers are not qualified nor capable of justifying their feelings or impressions while reading.

Although interpretation problems evolve from these two approaches to hermeneutics it should be recognized that Staiger's method is not only concerned with the text and structure of the literary work as an aesthetic product, but also with the role of the reader and the reading process. He considered the process of interpretation in connection to the "Hermeneutic Circle", and was influenced in this respect by Heidegger's thoughts (1927). By postulating from Heidegger's meditation Staiger could free himself from the narrowness of traditional hermeneutics.

Methods for deepening the subjective reading of works of art are necessary for the appreciation of literature. Application of Staiger's theory of literary hermeneutics provides directions for teaching language and literature. For example, to the extent that first impressions are a suitable key for instruction, the teacher should respect the pupil's initial feelings, and then urge them to extend and express their feelings in the context of their own experiences.

The Science of Reading, Vol.37, No. 1 (1993)

助詞ハの機能について
――三上の見解を中心に――*

筑波大学　吉田　佐治子**

問　題

1．はじめに

日本語の文法的手段において，助詞ハは，最も重要なものの1つである。

ハに関する問題については，ふるくからさまざまな研究がなされている。その中で，ハは，単なる主格をあらわすガとは異なり，文の題目，主題を提示する「提題の助詞」であるということが，繰り返し述べられてきている。

ハが提題の機能をもつということについての指摘は，Rodoriguez(1604-1608)にまでさかのぼることができるといわれているが，現在の研究に大きな影響を及ぼしたものの一つに，三上の一連の論考がある（三上，1953,1960,1963,1972)。本稿は，三上（1960）の考えを中心に，ハの機能を検討するものである。

さて，ハの問題について考えるときに，ガとの対比において検討されることが少なくない。確かにハとガとはよく似たふるまいをすることが多いが，ここでは，両者を直接に比較はしないことにする。なぜなら，ガが主格を表す「補充成分」（北原，1981）をつくるものであるのに対し，ハは，題目をあらわすもので，格を超越しており，したがって，「補充－統括関係」（北原，1981）の枠にはおさまらないものであるためである。これまでのハとガとの比較研究では，ハ，ガがどのようなものをうけるか，あるいは，ハ，ガの前にくるものの解釈がどうなるか，というようなことについて，多く議論されていたようである。つまり，

Xは，Y。
Xが，Y。

という文の，Xの部分について，主として考えられていたのである。しかし，一般に統括成分はYの部分にあらわれる。また，「Xは」に対しては，Yの部分がその解説となる。ハの本来的な役割は，このYの部分と深い関係があり，そしてそれは，ガとは全く独立に論じられるべきものであろう。

2．ハの働き

三上（1960）は，日本語の構文について，それが「主語」と「述部」との「主述関係」ではなく，「題目」と「述部」との「題述関係」からなっていることを指摘している。そして，題目を示すのが助詞ハであり，前節の「Xは，Y。」でいえば，「Xは」が題目，「Y。」が述部となる。

「Xは」という題目の提示は，ほぼ，「Xについていえば」というような意味となるが，「Xについて」の部分は，中味の予告である。「いえば」の部分は，話し手の態度の宣言であり，これが，述部の言い切り（文末）と呼応する。「Xは」には，このように二つの働きがあり，前者を兼務といい，後者を本務という。すなわち，兼務とは，中味への関与の仕方であり，本務とは，文末と呼応して一文を完成させることである。

---

* The functions of the Japanese particle "WA"――From the point of view of MIKAMI――

** YOSHIDA, Sachiko (University of Tsukuba)

以上が三上の主張であるが，以下で，本務と兼務とについての三上の説を，さらにくわしく述べることにする。

(1) 兼務

ハの兼務とは，格助詞ガ，ノ，ニ，ヲを「代行する」ことである（注1）。

ハによって代行されている助詞は，もとの文にはあらわれていないものである。それを顕在化させるための操作を無題化という。例えば，

象は，鼻が長い。
父は，この本を買ってくれました。
日本は，温泉が多い。
この本は，父が買ってくれました。
きのうは，大風が吹いた。
かき料理は，広島が本場です。

という文から，それぞれハを消し，文の中味を書きあらわすと，

象の鼻が長いkoto
父がこの本を買ってくれたkoto
日本に温泉が多いkoto
父がこの本を買ってくれたkoto
きのう　大風が吹いたkoto
広島がかき料理の本場であるkoto

となり，このようなkotoをとり出すことが，文の無題化である。逆に，これらのkotoから，ある語をとりたて，題目として提示することを主題化という。その際，1つのkotoから主題化によってつくられる文は，1つとはかぎらない。無題化によって，ノ，ガ，ニ，ヲ，φ(時を表す）という助詞が新しくあらわれるが，これらは，ハのかげに潜在していたものと考える。ハが代行できる例としては，この他に，デがあげられている。

図1に，三上自身の分類を，再録して示す。

代行
　一．運用―ガ，ヲ，ニ
　二．連体―ノ
先行
　三．名詞の反復
　四．状況や結果の提示
　五．特殊語法？（未検討のもの）

図1　ハの機能（三上，1960）

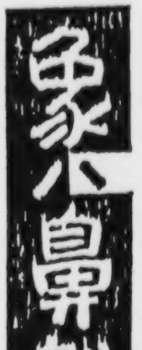

象ハ鼻が長イナアー！
ミカミ・アキラ

図2　ハの本務と兼務（三上，1960）

(2) 本務

ハの本務とは，題述の呼応，すなわち，文末の言い切りを求め，文末と呼応して一文を完成させることである。

ハは，他の助詞について，例えば，「Xには」，「Xへは」，「Xからは」などの形を作ることがあるが，ハが，本務と兼務との両方の役割を並行して果たすのは，「Xは」という形においてのみである。このとき，本務は文末と大きく呼応する。それに対して兼務の方は，小さく

途中まで，すなわち，代行している助詞相応の係り方をする。つまり，文末までの本務と，途中までの兼務と，ハの係り方は二重になっている。

このことをよく示しているのが，図２である。囲みの中が兼務を，外が本務を表わしている。

「Xは」には，「ピリオド越え」，「コンマ越え」という現象もある。ピリオド越えとは，「Xは」が，ピリオドを越えて，後続の文までおよんでいくような場合をいい，また，「コンマ越え」とは，「Xは」が，本来の文末の主要句に係っていくその「通りがけに」途中の動詞にも軽く係ることがあることをいう。ピリオド越えも，コンマ越えも，どちらもハの兼務は数回におよび，また，代行する助詞も一つではない。

３．ハをめぐる問題

以下で，ハの本務と兼務とに関する諸見解を述べる。

(1)　兼務をめぐる問題

三上（1960）の，「ハは格助詞を代行する」というハの兼務に関して，いくつかの議論がある。本項では，それらについてみていくことにする。

１）ハは格助詞を代行しない

ハは格助詞を代行しないとする立場がある。

佐治（1973，1974）は，「Xは」によってあらわされる主題そのものには，述語（部）との関係は含まれていず，ハは，格助詞を代行したり，格助詞相当の機能を含んだりしてはいないと主張する。そして，主題と叙述との論理的格関係は，主題と叙述部全体の関わりの中で決定され，理解されるのであると述べる。

また，石神（1989）は，格関係をあらわす格助詞と，主題を提示し，その主題と解説とで構文関係を構成するハとは，次元が異なるものであるが，「代行」とは，同次元的発想であると述べる。さらに，「三上の考えは，構文上の事態の論理関係を『ハ』の文の現象に仮託して述べようとしたものに過ぎない。」（p.331）と述べる。同様の考えは，青木（1988）にもみられる。

しかし，三上は，ハと格助詞との機能の違いを認識し，両者を区別している。そしてその上で，「中味への関与の仕方」，あるいは，文の内容を表わすものとして，代行という概念を用いている（注２）。

佐治のいう，主題と叙述部全体との関係から両者の論理的関係が決定されるという主張も，何ら，三上と矛盾することはないであろう。三上の無題化という操作も，「Xは，Y。」という文の，「X」と「Y」との関係を考えなければ不可能と思われるからである。

また，「主題化」をどう考えるかという問題がある。これについての記述はないが，代行を認めない立場では，当然kotoを認めないであろうから，三上のような主題化の方法は不可能である。これらの立場では，ハははじめからハであって，“あるものをとりたてる前”というものは存在しないことになる。

三上の考えを基本的に認めている研究は多い。（例えば，寺村，1973，柴谷，1978，北原，1981，野田，1982，1987など）。これらについては後述することとして，ここでは，「ハは格助詞を代行する」見解を援護する，全く異なった観点からの考察を示す。川端（1959）は，いわゆる連用格を整理・分類するために，いくつかの操作的な手続きを試みているが，その中の１つとして，「係助詞『は』の含みうる格の種類」をあげている。川端によれば，ガは可能，ヲ，ニは可能の範囲を広くとれば可能，となる。もちろん，ここでは「代行」ということばは使われてはいないが，ハが格助詞を含みうるということは，明らかにされている。

２）ハはノを代行しない

北原（1981）は，「ハはノを代行しない」と主張する。その根拠として，ハが代行するガ，ニ，ヲなどは，いずれも連用格助詞であるのに対し，ノは連体助詞であること（注３），さらに，ハには連体の職能がないこと，したがって，ハがノを代行するとした場合，ハの「中味への関与の仕方」が，連体から連用へと転換してしまうこと，そして，このことは，日本語の構文論において，きわめて重大な問題であるということをあげている。では，三上がノの代行であると考えている文，例えば，

象は，鼻が長い。

かき料理は，広島が本場です。

はどうなるかといえば，ノの代行とはみないで，

象が鼻が長いkoto

かき料理で広島が本場であるkoto

となり，それぞれガ，デの代行とみる。ノの代行がうまくいくようにみえるのは，もともとノが，格表示とは無関係な，超論理的な連体関係を表示する助詞であるためであると述べている。

一方，寺村（1973），野田（1982，1987），柴谷（1978）では，ハがノを代行することを認めている。

野田（1982，1987）は，「～は～が…」構文の分類をおこなっている。野田（1982）は，ノを代行しているものについて，三上（1960）では特に区別されていなかった「象は鼻が長い」型の文と，「カキ料理は広島が本場だ」型の文とを区別し，後者についてくわしく論じている。しかし，いずれにしても，ハがノを代行するということを，無条件に認めている。

柴谷（1978）は，ハがノを含むことは認めているが，これを「代行」とはみず，「先行」とみる。くわしくは，後述する。

さて，ハがノを代行する（あるいは含む）ということに対して，是・非双方の説があることをみたところで，もう一度，この問題について考えてみる。

日本語の構文論，すなわち，いろいろな成分の係りうけという観点からこの問題をみたとき，北原のいうように，ある成分が連体であるか，連用であるかということは，確かに重要である。その意味では，北原の指摘はもっともである。しかし，山口（1977）もいうように，この北原の観点は，三上が問題としているところとは別のものである。1）でも述べたが，三上の代行，あるいは，兼務の概念とは，文の中味，論理的な関係のことであり，いわば，"世界で何が起こったか"をあらわすものである。したがって，北原の批判は，代行のとらえ方が三上のとらえ方とは異なることから起こったものであろう。

3）その他の問題と「主題化」

ハの兼務に関する，他の問題について述べる。ほとんどが，「主題化」の問題と関係する。

北原（1984）では，三上（1972）のϕ（時を表す）は格ではなくて時の修飾成分であり，時格は，三上が位格としたニであらわす。例えば，三上が時の格とみた「三日前」は，北原では修飾成分，三上が位格とみた「三日前に」は，北原では時の格となる。そこで，北原にしたがえば，三上（1960）では，ハが代行するのは格助詞であるということから，「昨日は」という形が扱えなくなる（「昨日に」という言い方はない）。

ハが代行できないならば，三上では，原則として主題になり得ない。しかし，現実には修飾成分もハに承接することが可能のようである。補充成分以外に接続するハについても，考察が必要であろう。

柴谷（1978）は，生成文法の立場から，三上の理論を補強・改良している。図3に示した，ハの兼務に関する三上の分類は，柴谷によって図3のように改められた。三上と柴谷との最大の相違は，ノの扱いである。柴谷では，ノは代行ではなく，「先行」となっている。柴谷によれば，代行と先行とでは，その深層構造が異なる。代行の題目文は，単文が題目化をうけ，文節の移動によって派生する。これは，三上とほぼ同じ発想と考えてよかろう。それに対して，先行の題目文は，深層構造からすで

代行─「が」，「を」，「に」，「から」────副詞節も含む
（題目化規則により文中の文節的要素を取り立てる。）
先行─「題目－述部」の深層構造より派生
一．「包摂」，「全体─部分」の制約を受ける。（三上の二，三）
二．文脈，世間的知識により「題目─述部」が関係づけられる。（三上の四，五）

図3　ハの機能（柴谷，1978）

に「題目—述部」があり，それから派生する。これに関しては，野田（1987）にも，同様の記述がみられる。

2）で問題にしたノについてみれば，その基底となっている構造は異なってはいるが，ハがノを含むという点では，両者は一致しているとみてよいだろう。

久野（1973）においても，深層構造の段階から主題が存在しているという分析がある。これは，図1の，三上の三に分類されるような文，すなわち，

魚は鯛がいい。

のような，対応する無主題文のないものについての考察からはじまっている点は，柴谷と同様であるが，さらに，柴谷の代行の題目文まで，深層構造から主題が存在していることを主張する。柴谷では，深層構造における制約，すなわち，題目と述部文にある名詞句とが，「包摂」，あるいは「全体—部分」でなければならないということから，この考え方を却下している。この柴谷のような，いわば意味的な関係からの制約については，野田（1987）にもみられる。

さて，久野の立場を認めれば，ハが格助詞を代行するとはいえなくなる。すべて，柴谷のいう先行という概念で，統一的に説明できる。柴谷の立場では，ハの兼務に，深層構造の異なる，先行と代行という2つを考えなければならない。そして，統一的な説明をしない根拠として，意味的なものをあげている。しかし，表面的に同じ構造である文に，深層構造を与える前に，意味制約と照合するというのは問題であろう。最後に野田であるが，野田は，すべての題目文を，同じような基底から，同じような操作をすることによってつくりだせることを主張する。ここで，意味制約は，操作の後，あるいは操作と同時に働くと考えられているようである。ハの兼務，特に主題化と無題化ということについて考える際には，野田の説明が適当であるように思われる。

⑵　本務をめぐる問題

ハの本務は，文末と呼応して，文を完成させることである。この働きについては，表現の違いはあるものの，多くの論考において認められている。そのいくつかを以下に示す。

佐治（1973，1974，1975）は，ハが，それによって示された部分を強調すると同時に，その部分を特に強く述語（部）に結びつける働きをもつと述べている。さらに，「主題」を，「構文上，それについて解説・説明されるべき題目として提示された成分。叙述と対立し，統一されて，題述部をつくる」（佐治，1973，p112）と定義しているが，ここでも，ハと述部との強い結びつきについて触れられている。さらに，以上のような述部との強い結びつきは，ハが論理的格関係をあらわさず，その流れを断つ方向に働くことによっておこると考えている。

この，ハが文を2つに分け，その結果として，述部と強く結びつくという考えは，尾上（1981），青木（1988）などにもみられる。尾上はこれを「二分結合」とよんでいるが，まさに三上のいう本務と対応している。

ハで示された主題と，述部（解説）との強い結びつき，それがハの働きであるということについて，いくつかの研究をみてきた。さて，これらの研究で，「述部」とはどこをさすのであろうか。

三上は，ハの本務は文末と呼応することと考え，これを次のように示している。

（有題文）雨は，降る。　ame WA,hurU.
（無題文）雨が降る。　ame ga hurU.

大文字が，本務が受けもつ要素である。このことから，終助詞は，当然ハと呼応する。これは，図1からも明らかである。

しかし，北原（1984）では，終助詞を述語の中に含めない。北原においては，述語という術語を，主題について述べる成分という意味で用いることを提唱している。そして，その述語の中には，統括成分とは異なり，推量の助動詞などの，叙述内容に対する述定一般の表現まで含めて考えている。ここまでは，三上の考えとほぼ同じである。しかし，北原は，終助詞による表現部分（聞き手へのもちかけ）は，述語の範囲外であるとする。

この違いは，以下のような違いから生じるものと考えられる。

北原のいう述語は，あくまで，主題について何かを述べるもののことであるが，終助詞があらわすものは，主題についての解説の中にははいらない。なぜならば，終助詞とは，話し手の，聞き手へのもちかけをあらわすものであるからである。そこで，終助詞は，題述関係の次元を越えていると考えられる。

一方，三上の，ハの本務としての題述の呼応とは，文末の言い切りを求めるというものであった。すなわち，文を文として完成させるということが，ハの本務なのである。例えば，

象は鼻が長いなあ！

という文において，ハが，北原のいう述部まで，すなわち終助詞の前までしか係らないとすれば，これは，文として完成されない。さらに，終助詞「なあ」を加えるためのなんらかの働きが必要となる。ハの本務を認めるならば，ハは，終助詞にまで係るとしなければならない。

さきに，ハの働きとして，二分結合により，題目と解説とを強く結びつけるということを認める研究について述べた。確かに，これはハの重要な機能であり，本務と通ずるものである。しかし，いまみたように，それだけでは十分ではない。ハの本務というときには，文末に係り，その一文を完成させるという点を忘れてはならない。

以上で検討したことをまとめれば，ハの機能として，いくつか問題を含む点はあるものの，本務，いいかえれば，形の上での「題述の呼応」と，兼務，いいかえれば，意味的な側面としての「格助詞の代行」という，２つを認めることができよう。

４．目　的

本稿では，前節でみたようなハの二つの機能を，実際の読み手は認めているのか，認めているとすれば，どのように理解しているのかについて検討する。つまり，実際の言語使用者の立場から，三上の見解を再考することが，本稿の目的である。そのため，２つの実験をおこなう。

実験Ｉ：ハの本務の確認

１．目　的

本実験の目的は，題述の呼応と呼ばれるような現象が，実際に存在し，かつ，機能していることを確認することである。そのために，文章を読むときに読み手が持つ期待（予測）を分析することにする。ハではじまる文に対する読み手の期待はどうなるか，このことについて，主に，文末表現を検討し，そこにあらわれる読み手の期待から，題述の呼応について考察する。

２．方　法

寺村（1987）を改変した方法を用いた。

(1)　被験者　　大学生２１名

(2)　材料　　林・林・森岡（1977）所収の，芥川龍之介「槍ヶ嶽紀行」，梶井基次郎「交尾」（その二），夏目漱石「門」，志賀直哉「焚火」から，「～は」ではじまる長めの文をそれぞれ１文ずつ取り出し，それをいくつかに区切ったものを材料とした。材料としてこれらを用いたのは，いわゆる名文集に掲載されていたことから，日本語のよい文例と考えられるからである。区切る際の基準は，①連体修飾語（句）は，被修飾語（句）と同じまとまりとする，②格助詞ガ，ヲは，そこで切る，③動詞などのいわゆる～テ形，接続助詞は，そこで切る，④副詞は，独立させない，であった。なお，原文の旧仮名遣いは現代仮名遣いに改め，ルビは，必要と思われるものだけを残した。

材料として用いた４文とその区切り方を，付録１に示す。

(3)　手続き　　１頁ごとに，文頭からある区切りまでが書かれている冊子を作成した。冊子の次の頁では，同じ材料の，文頭から次の区切りまでが呈示された。例えば，「槍ヶ嶽紀行」からのものについていえば，１頁めには「私は」まで，２頁目には「私は物珍しい目を挙げて」までが，呈示されている。

被験者には，呈示されている部分の後にことばを続けて，それを一文として完成させるように教示した。同じ

1　[名詞$_1$] ハ→[述語] (74)
　(98例)　　[述語$_1$]＋[述語$_2$] (13)
　　　　　[述語$_1$]＋[述語$_2$]＋[述語$_3$] (5)
　　　　　[述語$_1$]＋[接]＋[述語$_2$] (2)
　　　　　[述語$_1$]＋[接]＋[名詞$_2$]＋[述語$_2$] (3)
　　　　　[名詞$_1$] ガ＋[述語$_1$]＋[述語$_2$]＋[述語$_3$]＋[述語$_4$] (1)
2　[名詞$_1$] ハ＋[名詞$_2$] ガ
　(76例)　→[述語] (4)
　　　　　[述語$_1$ (体)] ヲ＋[述語$_2$] (60)
　　　　　[述語$_1$ (体)] ヲ＋[述語$_2$ (体)] ヲ＋[述語$_3$] (8)
　　　　　[述語$_1$ (体)] ヲ＋[述語$_2$]＋[接]＋[述語$_3$] (3)
　　　　　[名詞$_1$] ガ＋[述語$_1$ (体)] ヲ＋[述語$_2$] ヲ＋[述語$_3$] (1)
3　[名詞$_1$] ハ＋[名詞$_2$] ガ＋[述語$_1$]
　(39例)　→[述語$_2$] (27)
　　　　　[述語$_2$ (体)] ヲ＋[述語$_3$] (8)
　　　　　[述語$_2$ (体)] ヲ＋[述語$_3$ (体)] ヲ＋[述語$_4$] (2)
　　　　　[述語$_2$]＋[接]＋[述語$_3$] (1)
　　　　　[名詞$_3$] ガ＋[述語$_2$ (体)] ヲ＋[述語$_3$ (体)] ヲ
　　　　　　＋[述語$_4$] (1)
4　[名詞$_1$] ハ＋[名詞$_2$] ガ＋[述語$_1$]＋[名詞$_3$] ガ
　(9例)　→[述語$_2$ (体)] ヲ＋[述語$_3$] (3)
　　　　　[述語$_2$ (体)] ヲ＋[述語$_3$ (体)] ヲ＋[述語$_4$] (6)
5　[名詞$_1$] ハ＋[名詞$_2$] ガ＋[述語$_1$]＋[名詞$_3$] ガ＋[述語$_2$ (体)] ヲ
　(9例　→[述語$_3$ (体)] ヲ＋[述語$_4$] (7)
　　　　　[述語$_3$ (体)] ヲ＋[述語$_4$ (体)] ヲ＋[述語5] (1)
　　　　　[述語$_3$ (体)] ヲ＋[述語$_4$]＋[述語$_5$] (1)
6　[名詞$_1$] ハ＋[名詞$_2$] ガ＋[述語$_1$]＋[名詞$_3$] ガ＋[述語$_2$ (体)] ヲ
　＋[述語$_3$ (体)] ヲ
　(9例)　→[述語$_4$] (8)
　　　　　[述語$_4$ (体)] ヲ＋[述語$_5$] (1)
7　[名詞$_1$] ハ＋[述語$_1$]＋[接]
　(35例)　→[述語$_2$] (24)
　　　　　[述語$_2$]＋[述語$_3$] (8)
　　　　　[名詞$_2$]＋[述語$_2$] (1)
　　　　　[名詞$_2$] ガ＋[述語$_2$ (体)] ヲ＋[接]＋[名詞$_3$] ハ
　　　　　　＋[述語$_3$] (1)

図3　刺激の名詞・述語の数による反応

材料について，複数回の反応を求めることになるが，頁ごとに，全く別の文をつくっても，先の頁と同じ文をつくってもよいこととした。なお，1人の被験者には，4種類のうちの2種類の文をわりあてたが，同じ語ではじまる「槍ヶ嶽紀行」と「交尾」（その二）からのものは，同一被験者には用いないようにした（注4）。

実験は一斉に行なわれた。所要時間は約15分であった。

3．結　果

調査用紙に呈示されている刺激と，それに対する被調査者の反応とを，①ハ助詞句とガ助詞句との数で分類する，②述部の数で分類する，③「述部」には，連体形も

含める，④副詞（句）は，考慮しない，⑤副詞（句）には，動詞などの～テ形を含める，⑥ただし，～テ形は，その後に読点が続く場合には，１つの述部とする，⑦反応で，複数の文が書かれているものは，はじめの文，すなわち，刺激に続いている文のみを分析の対象とする，という基準で分類した。

結果を図３に示す。なお，図中の「体」は連体形を，「用」は連用形を，「接」は接続助詞をあらわしている。

４．考察

結果からまずいえることは，読み手は，１つの名詞に対して，１つ以上の述語（部）を求めているということである。このことは，若干の例外を除いて（例外については，後述する），刺激中の名詞（句）の数と，刺激と反応とを合わせた述語（部）の数とを比べてみると，同数であるか，あるいは，述語（部）の数のほうが多いということからいえよう。これはつまり，ある１つの名詞(句)について１つ以上のことを述べようとしているものと考えられる。そして，このことは，題述の呼応そのものではないとしても，その１つの傍証となり得よう。特に，述語（部）の数のほうが多い場合には，ハのもつコンマ越え，ピリオド越えという働きをも示唆していると考えられる。

さて，ここで前述した「例外」について考えてみたい。この例外というのは，表３の刺激の２，すなわち，「[名詞$_1$]は＋[名詞$_2$]が」という刺激に対しての反応のうちにあらわれたもので，述部が１つだけのものである。この反応は，この刺激に対する総反応数７６例のうち，４例である。この４例に共通していることは，「[名詞$_2$]が」という部分を，いわゆる時枝の「対象語」として解釈しているということである。具体例をあげれば，「Ｋさんは…お父さんが」に対して，「大好きでした」というものがある。

また，この刺激に対する述部が２つ以上ある反応のうちにも，[述部$_1$]が，「[名詞$_2$]が」を対象語としてみていると考えられるようなものであることもあった。例えば，「Ｋさんは…お父さんが」に対して，「好きだったと話してくれました」というものがある。しかし，「対象語」（あるいは，久野（1973）の「目的格」）という概念については，いまだ議論されているものであり，問題も多いことから，本研究では，表面的な形態のみに着目することとしたのである。

さて，「～は～が…だ」という形の構文については，野田(1982,1987)にくわしい考察がある。その中で，「～は」と「～が」との「～」の部分（本実験では，[名詞$_1$]と[名詞$_2$]）の関係についての言及があるが，それは，「部分－全体」，あるいは，「包摂」の関係であるとされている。しかるに，本実験の材料文における[名詞$_1$]と[名詞$_2$]との間には，そのような関係はない。そして，そのような刺激に対する反応，すなわち，「[名詞$_1$]は＋[名詞$_2$]が」の後に続く文として読み手が期待しているものは，普通，埋め込み文であるということになる。その典型例としては，「私は…猿が…」に対しての，「動きまわっているのを，見た」という反応をあげることができよう。

名詞（句）が２つあるのに対し，述語（部）が１つしかないというような構文は，野田が示すように，実際には多くある。本実験の場合は，先にみたように，名詞(句)同士の意味的な関係という制約から，野田に収集されているような構文はあらわれにくい。しかし，「[名詞$_2$]が」を対象語とみるような構文には，そのような制約はないのであるから，そのような構文が反応としてあらわれてもおかしくはない。ところが，実際の実験結果としては，ほんの数例しかあらわれなかった。これは，１つの名詞（句）については，１つ（以上）のことを述べているだろうという期待を読み手がもっているためであろう。特に，名詞（句）に助詞ハがついた助詞句の場合，それが文末の言い切りと対応するものと思われる。なぜならば，埋め込み文の，ガ助詞句と対応すると思われる述語（部）は，連体形となって新たな体言に接続したり，「～と」という引用形になるなどして，次の述語（部），すなわち，ハ助詞句に対応するものへと続いていくからである。逆に，ハ助詞句が文末と対応していないとするならば，「[名詞$_1$]は＋[名詞$_2$]が」に対する反応とし

て述語（部）1つというものが，もっと多くあらわれてもよいはずである。

以上の議論から，読み手は，「～は」に対して，言い切りの形があらわれることを予測・期待しているということができよう。そして，このことは，ハの本務としての題述の呼応ということの1つの傍証となろう。さらに，1つの名詞（句）に対して，1つ以上の述語（部）ということから，コンマ越え，ピリオド越えについても示されたといえよう。

実験II：ハの兼務の確認

1．目　的

本実験の目的は，ハが格助詞を代行しているということを確認することである。あわせて，どの格助詞が代行されていると読み手に考えられているのか，特に問題を含むといわれているノについても，検討する。

「代行」については，いくつか議論があり，代行を認めない立場や，代行ではなく「先行」であるとする立場があることもみてきたが，ここでは，ハの兼務，すなわち「中身への関与の仕方」という意味的な側面を表すものとして，代行という言葉を用いることにする。

2．方　法

(1)　被験者　　大学生２１名

(2)　材料　　三上（1960）の例文から，材料として３０文を選び出した。材料としてこれらの文を用いたのは，その後の議論が，これをもとにしておこなわれていると，その意味で，一般的に，これらの文が，各助詞の代表例として認められていると考えられることのためである。材料文で，ハが代行していると想定された用いた格助詞は，ガ，ノ，ニ，ヲ，デ，φ(時をあらわす)であった。なお，材料として用いた３０文を，付録2に示す。

(3)　手続き　　材料文が書かれている調査用紙を配布し，本実験が，文がどのように理解されているかについて調べるものであることを説明した後，「助詞 ハをはずして，最後を『～すること』の形にして結ぶように」との教示を与え，文の無題化をおこなわせた。

調査は個別（一部一斉）におこなった。所要時間は，約２０分であった。

3．結　果

分析に先立ち，反応として得られた無題化によるkotoを集計・分類した。その基準は，ハがどのように解釈されているか，すなわち，ハのかわりにどの助詞があらわれているかということであった。その際，構文が変化しているもの，ハが消されていないものなどは，分析の対象からはずした。なお，各条件について，何種類かずつの材料文があるが，それらはまとめて分析した。

表1は，ハが代行していると想定した格助詞の条件別に，それぞれの反応の反応数を集計したものである。なお，ここでいう一致反応とは，各文における被験者の反応のうち，最多のもののことであり，材料文作成の際に，ハが代行していると想定したものと同じであった。

被験者内計画ではあるが，条件によって材料が異なり，

表1　助詞条件別の反応数と割合

条　件	ガ	ノ	ニ	デ	ヲ	φ	計
一致反応	63 (0.97)	90 (0.87)	136 (0.89)	38 (1.00)	99 (0.93)	33 (0.45)	459
その他	2 (0.03)	14 (0.13)	17 (0.11)	0 (0.00)	7 (0.07)	40 (0.55)	80
計	65 (1.00)	104 (1.00)	153 (1.00)	38 (1.00)	106 (1.00)	73 (1.00)	539 (1.00)

注）（　）内の数値は各条件における反応の割合を示す。

表2 調整された残差

条件	ガ	ノ	ニ	デ	ヲ	φ
最多反応	3.65**	-0.57	1.18	4.57**	2.41*	-12.38**
その他	-3.65**	0.57	-1.18	-4.57**	-2.41*	12.38**

*P＜.05，**P＜.01

また，呈示順序をランダムにしたことより，各条件を独立とみなし，一致反応率を用いて，χ^2 検定をおこなった。

χ^2 検定の結果，反応数の偏りは有意であった（χ^2(5)＝162.50，P＜.01）。そこで，残差分析をおこなったところ，表2にみられるように，一致反応はガ条件とデ条件，ヲ条件で有意に多く，φ条件では有意に少なかった。

4．考 察

全体としていえることは，文の内容を表わすためにハを取り除いたとき，そのかわりに何らかの格助詞があらわれるということである。また，ハが何を代行しているのかということについては，φ条件を除き，約9割の人が，同じ助詞を選んでいることから，かなり安定しているとみることができよう。

次に，個々の条件ごとに検討することにする。

ガ条件の文に対してガと反応した数は，残差分析の結果にみられるように，他条件に比べて有意に多かった。このことは，ハがガとして解釈されやすく，また，それがたいへん安定したものであるということを示しているといえよう。なお，ガ以外の反応としてあらわれたのは，「昨日は」に対する，φとしての解釈である。これは，ハ助詞句内の名詞が「昨日」という時をあらわす語であったためと考えられる。この，時をあらわす語については，問題があると思われるので，後にφ条件のところでくわしく論じることとする。

ノ条件の文について，ハがノを代行していると解釈している反応は85％以上であり，判断の一致率はかなり高いといえよう。これは，先に述べたハがノを代行するか否かという議論に対する1つの解答となり得るだろう。読み手は，文の内容(すなわち，三上のいう論理的関係)をとらえるときに，ハをノとして解釈するのである。

この条件に対するノ以外の反応としては，ガとデとがあった。特に，同じ

沖縄の木の成長が早いkoto

から，主題化されたものであると三上（1960）の考えた，

沖縄の木は成長が早い。

沖縄は木の成長が早い。

という2つの文については，前者では，ノがほとんどである（16例中，ガ3例，ノ13例，5％水準で有意差あり）のに対し，後者においては，ノよりもデのほうがやや多くなっている（14例中，デ8例，ノ6例，有意差なし）。このことから考えると，この2つの文が同じkotoから主題化されたものであると考えるよりも，「沖縄の木は…。」は上のkotoから，「沖縄は…。」は

沖縄で木の成長が早いkoto

から，それぞれつくられたと考えるのがよいのではなかろうか。そうすれば，「沖縄は」については，デを代行するハとも統一的に説明できるように思われる（注5）。

ニ条件の文に対する，ニという反応は，9割近い高い一致反応率を示した。

ニ以外の反応としては，φ，ヘ，ガ，ノ，ヲ，ナラバがあった。φは，「秋は」という助詞句に対するもので，やはり，「秋」という時をあらわす語による反応と思われる。ヘは，「北海道は…行きました。」，「富士山は登らなかった。」に対するもので，ヘとニとの曖昧さ，どちらも可能であるという，日常の言語的経験からきたものであろう。なお，三上はこの2つの文を，「動的な『方向』

をあらわすものの例としてあげている。ガ，ノは，「姉は…子供ができた。」に対するもので，どちらも「子供ができた」との関連が大きいと考えられる。ガ，ヲ，ナラバは，「自転車は…乗れるようになるよ。」に対するもので，これもやはり，述部との対応からでてきた反応と思われる。

デ条件の文に対して，デと反応した数は，残差分析の結果，特に高かった。なお，この条件での一致反応率は１００％である。これは，場所を表わすデについては，全員が，ハに代行されることを認めているということであろう。

ヲ条件の文に対して，ヲと反応した数は，残差分析の結果，他条件に比べてやや多かった。９割を越す一致反応率は，やはり，ハをヲとして解釈するということが安定していることを示すものであり，したがって，ハはヲを代行するといってよかろう。ヲ以外の反応としては，「文法は…好きになれない。」に対して，ガと解釈したものがあった。これは，「好きだ」に対して，ガをとると考える者と，ヲをとると考える者とがいるということを反映しているのであろう。逆にいえば，「好きだ」が補充成分として，ガ格をとるか，ヲ格をとるか，現在ゆれているということになろう。ちなみに，１９例中，ヲ１２例，ガ７例であった（有意差なし）。

φ条件の文に対して，φと反応した数は，残差分析の結果，特に少なかった。この条件における一致反応は，他の条件のものに比べて，著しく低く，ハのφという解釈は，安定していないといえよう。φ以外の反応としては，「昔は，京都が都でした。」に集中しているノ（「昔の京都」と「昔の都」という２つの型がある）を除いては，ほとんどがニである（反応数３２で４４％を占める）。これは，時をあらわすニがあることからうなづけることではある（注６）。

φを格とみるか，修飾成分とみるかという議論があったが，本結果から，修飾成分にもハがつき得るということが示唆されよう。

以上のように，ハの兼務である格助詞の代行については，ほぼ認めてよいだろう。しかし，想定した助詞以外のものがあらわれることもあり，この点については，今後，「XはY。」の，「X」，「Y」との関係など，さらに緻密な検討をおこなう必要があろう。

注

1：ノを格助詞とみるか否かは議論のわかれるところであるが，ここでは，三上にしたがうことにする。

2：石神（1989）は，事態の論理関係として，ハに格助詞の意味を見いだせることは認めている。

3：北原（1984）では，ノは格助詞ではなく連体助詞であるとされ，その理由として，ノが論理的関係に関わらないことがあげられている。

4：したがって，材料の組合せは５通りであり，各被験者にはそのうちの１つが割り当てられた。そのため，被験者のなすべき回答数は，冊子の種類によって異なった。

5：「沖縄の木は…。」という文は曖昧（「沖縄産の木」「沖縄にはえている木」など）であり，「沖縄は…。」という文とは論理関係が異なる意味もある。この曖昧さは，ノのもつ「超論理」（北原，1981）性によるものであろう。「沖縄の木の成長が早いkoto」中の「沖縄の木」が，既に曖昧であるので，「沖縄は…。」も，このkotoが基底にあると考えてもよい。しかし，ノの曖昧さという点からみれば，北原（1981）を妥当とみるか，あるいは，ノの代行を認めて，さらに詳しい分析をおこなうかが必要となろう。

6：この点について，ニが接続し得ないと思われる語に対しても，ニという反応があった。例えば，「その頃は……」，「昨日は……」に対して，「その頃に……」，「昨日に……」というのは容認可能性が低いと思われる。これは，ニの用いられ方が揺れはじめているということを示唆し得る。この点については，ニがうける部分との関係などから，今後，検討されるべきであろう。

付記

本稿は，平成元年度筑波大学修士論文の一部をまとめたものである。ご指導いただいた筑波大学心理学系教授福沢周亮先生に深く感謝致します。

＜要約＞

本稿では，助詞ハの働きには，本務と兼務との２つがあるという三上（1960）の主張を軸に，いくつかの見解が検討された。さらに，本務に関しては，読み手のの予測を分析することによって，題述の呼応が読み手に認識されていることが(実験Ｉ)，兼務に関しては，無題化された内容を分析することによって，ガ，ノ，ニ，ヲ，デ，φについて，ハがこれらを代行するということが，ほぼ認められた（実験II）。

付録１：実験Ｉで用いた刺激文

私は／物珍しい目を挙げて／その三匹の猿がおもむろに／梢を／伝わっていく姿を／眺めた。　（芥川龍之介「槍ヶ嶽紀行」）

私は／彼の相手が／どこにいるのだろうかと／探して見た。　（梶井基次郎「交尾」その二）

宗助は／先刻から縁側へ／座蒲団を／持ち出して／日当りの好さそうな所へ／気楽にあぐらをかいてみたが／やがて手にもっている雑誌を／放り出すと共に／ごろりと横になった。　（夏目漱石「門」）

Ｋさんは／Ｋさんの無くなったお父さんが／夜釣りがすきで／或夜山犬に／囲まれて／岸伝いに水の中を／帰ってきた話とか／此の山が牧場になった年／馬が／食われて半分くらいになっているのを／見た話などを／した。

（志賀直哉「焚火」）

付録２：実験IIで用いた刺激文

ガ条件

鯨は，魚ではない。
父は，この本を買ってくれました。
昨日は，妹の誕生日でした。
多糖類は，自然界にたくさんあります。

ノ条件

象は，鼻が長いなあ！
Ｂ氏は，奥さんが入院中です。
彼女は，顔から血がひいた。
カキ料理は，広島が，本場です。
沖縄は，木の成長が早い。
沖縄の木は，成長が早い。

ニ条件

日本は，温泉が多い。
姉は，昨年子供が出来た。
秋は，いろんな行事が続きます。
北海道は，昨年の夏行きました。
富士山は，登らなかった。
会場は，市民会館がよかろう。
おやつは，枝豆が出ました。
自転車は，１日で乗れるようになるよ。

デ条件

この温泉は，石ケンが使えない。
会場は，余興が始まっている。

ヲ条件

新聞代は，もう払ったよ。
花は，彼が折ったに違いない。
鰯は，煮付けにします。
理事長は，理事の互選で決める。
ジャズは，聞きたくない。
文法は，どうも好きになれない。

φ条件

昨日は，大風が吹いた。
来週の日曜は，家に居ます。
昔は，京都が都でした。
その頃は，まだ子供だった。

引用文献

青木伶子　1988　車は急には止まれない—ハ助詞のはた

らきー　国語国文，第57巻，第8号

石神照雄　1989　ハとガ―主題と主語　北原保雄（編）『講座日本語と日本語教育4　日本語の文法・文体（上）』　明治書院

川端善明　1959　動詞文・格　国語国文，第28巻，第3号

北原保雄　1981　『日本語の世界6　日本語の文法』中央公論社

北原保雄　1984　『日本語文法の焦点』　教育出版

久野　暲　1973　『日本文法研究』　大修館

三上章　1953　『現代語法序説』　刀江書院（1972，くろしお出版より復刊）

三上章　1960　『象は鼻が長い』　くろしお出版

三上章　1963　『日本語の論理』　くろしお出版

三上章　1972　『現代語法新説』　くろしお出版

野田尚史　1982　「カキ料理は広島が本場だ」構文について　待兼山論叢15（大阪大学）

野田尚史　1987　「辞書は新しいのがいい」構文について　文芸言語研究言語篇13（筑波大学文芸・言語学系）

尾上圭介　1981　「は」の係助詞性と表現機能　国語と国文学，58-5

Rodoriguez，I.　1604-1608　Arte da Lingoa de Iapan，　Nagasaki

佐治圭三　1973　題述文と存現文―主語・主格・主題・叙述（部）などに関して―，大阪外国語大学学報29

佐治圭三　1974　係り結びの一側面―主題・叙述（部）に関連して―国語国文，第43巻，第5号

柴谷方良　1978　『日本語の分析』　大修館

寺村秀夫　1973　日英語の比較II―主題，主格とSubject―大阪外国語大学学報２９

寺村秀夫　1987　聴き取りにおける予測能力と文法的知識　日本語学，第6巻，第3号

山口光　1977　「象は鼻が長い」<三上文法におけるハ・ガ構文>　月刊言語，vol.6，No.6

SUMMARY

The experiments investigated the two functions of the Japanese particle "WA" and primarily focused on Mikami's research. The agreement of the subject with the predicate is the main function ("hommu") of "WA" and its acting as a substitute for a case particle is the subfunction and is referred to by Mikami as untopicalization ("mudaika"). The difference between the main function and the subfunction is considered to be between syntax and semantics. Therefore, the main function was tested by analyzing what readers expected while reading a sentence, and the subfunction was tested by asking subjects to substitute one of several case particles (GA, NO, NI, WO, DE or ϕ) for "WA." While some findings suggested a need for further study, they generally supported Mikami's position on the two functions of "WA."

The Science of Reading, Vol.37, No. 1 (1993)

誤った知識を修正しやすい説明文の条件について*

千葉大学　麻　柄　啓　一**

問題と目的

具体的な例が用いられていない説明文は，たとえそれが論理的には不足のない情報を含んでいたとしても，学習者の誤った知識を修正できない場合がある。本研究はひとつの学習内容に即して以上のことを示すとともに，さらに，誤った知識を修正しやすい具体的な例の条件を明らかにすることを目的としている。

本研究では日本史に関する学習内容を取り上げる。「江戸時代の政治の仕組み」に関する説明文を文章教材として学習者に与える。この学習内容を取り上げたのは以下の理由による。まず，この内容に関しては多くの大学生が本質的に誤った知識を持っており，認識の変革を促進する説明文の条件を探るためには好都合なためである。また，そのような本質的な誤りが一般に知られるものとはなっていないため，その実態を明らかにしておくことにも副次的な意味があると考えたためである。

多くの大学生の誤った知識とは以下のようなものである。江戸時代は封建時代である。封建時代（封建制）は絶対主義の時代（社会）とは異なり，地方分権がかなりの程度認められているのがその特徴である。ところが大学生であってもこのことを正しく理解していない者が多い。予備調査（後述）によると多くの大学生が，徳川幕府は全国の大名から年貢を取り上げたり，全国に対して強制力と実行力を伴った警察組織を持っていたと考えていることが示されている。つまり徳川家は専制君主的に全国を支配していたと考えている者が多いわけである。たしかに徳川幕府は参勤交代を命じたり武家諸法度を出したりしているので，このような誤解が生じるのもわけあることではある。さらにテレビの時代物番組などから江戸時代の為政者が大きな力を持っている印象を受け，この誤解が強固なものになっている可能性も考えられる。しかしこのような誤解は歴史（社会）認識としては致命的である。たとえば参勤交代の意味も理解できないし，中央集権国家となった明治時代（明治維新）の意味も全く理解できないことになる。

最近心理学の分野では学習者の素朴概念（あるいは前概念）が取り上げられることが多くなってきている。素朴概念（前概念）とは科学的概念とは異なる誤った概念であり，学習者の日常経験や不十分な学習によって成立したと考えられる概念である。これまで取り上げられてきた学習者の素朴概念は自然現象に関するものが大部分であり（たとえばClement, 1982），社会認識あるいは歴史認識に関するものはほとんどない。本研究で取り上げるのは社会認識（歴史認識）に関する学習者の素朴概念と位置づけることができる。

本研究では学習者に対して，「江戸時代に各大名は幕府から強い統制を受けながらも自分の領地に関してはかなりの自治権を持っていた」という説明を文章教材によって与える。さらに，封建時代（封建制）というのは絶対主義の国家体制とは異なり「地方分権」がそれなりに認められていたという一般的な説明を加える。

その際に以下の３つの条件（群）を設定する。ひとつは具体例を用いずに上述の一般的な内容のみが説明される群である。これをC群とする。他の２群には具体的な例を加えて説明を行う。E$_1$群に対しては「江戸時代には

---

* Expository texts to rectify misconceptions in learners
** MAGARA, Keiichi (Chiba University)

中央集権的な警察組織がなかったから，ある藩で犯罪を犯した者が別の藩に逃げ込むと警察権が及ばなかった」という例を用いる（以下ではこの例を「警察権」と略す）。E_2群に対しては「江戸時代は今とは異なり全国から租税を集めることはできなかった」という例を用いる（「年貢の行き先」と略す）。これらの例の違いによって学習効果がどのように異なるかを検討するのが本研究の主たる目的である。

「警察権」と「年貢の行き先」の例の違いは次のような性質の違いに対応する。同じく江戸時代の「地方分権」を説明する例であっても，それを知ったときの学習者の受け止めは異なるはずである。ある例に対しては「もっともだ」とか「言われてみればいかにもありそうなことだ」という受け止めになり，別の例に対しては「意外だ」とか「全く考えもしなかった」いう受け止めになることは十分ありうる。つまり既有知識との食い違いの程度は例によって異なるはずである。

予備調査（後述）の結果から「年貢の行き先」の例の方が「警察権」の例よりも学習者にとって正解を出しにくい例であることが確かめられている。したがって答が説明された場合には，「年貢の行き先」の例の方が学習者の「意外の程度」が大きくなる。そして「年貢の行き先」の事実が学習者に受け入れられれば，それよりも意外の程度が小さい例に対しても「地方分権」の方向で考えやすくなるはずである。したがって「年貢の行き先」の例のほうが「警察権」の例より学習効果が大きいと予想される。

以上の検討から，江戸時代の地方分権に関して広い範囲に適用可能な一般的な認識を獲得できる順序は，E_2群＞E_1群＞C群となるであろうという仮説が成り立つ。この仮説を検証するのが本研究の目的である。また文章教材のおもしろさについても学習者の受け止め方は同じ順序となることが予想される。この点もあわせて検討したい。

以上のようにこの研究は，学習者が誤った知識を持っている（あるいは持ちがちな）領域を叙述の対象とする説明文が，どのような条件を満たしていると効果的かを模索することになる。この点の解明は「説明文の作成」という観点から意味のあることであろうし，また広く学習のメカニズムという観点からも意味があると考える。

予備調査

大学生が江戸時代の地方分権の実態についてどの程度知っているかを調べ，さらにどの具体例が相対的に「意外だ」と受け止められるかを推測する資料を得る目的で予備調査を行った。

方　法

TABLE 2の(1)(2)(3)の3問をB5判の用紙1枚で出題し解答を求めた。被験者は千葉大学教育学部2年生32名であった。

結果と考察

正答者数（率）は，問題(1)が19人（59％），問題(2)が10人（31％），問題(3)が2人（6％）であった。正答率は総じて低く，多くの大学生が江戸時代の政治の仕組みについて正しく理解していないことが確認された。

誤答パターンは，問題(1)ではアとウを選んだ者がほぼ同数（7人と6人）であった。これに対して問題(2)ではイが19人と多くを占め（誤答者中の86％），問題(3)でもウが27人と大部分を占めた（誤答者中の84％）。問題(3)の正答率が極端に低く，また誤答者の大部分が地方分権を否定する選択肢を選んでいることから，「年貢の行き先」問題の正解が述べられたとすると，学習者にとって意外の程度はかなり大きいと推測できる。これに対して問題(1)の正答率は比較的高く，また誤答の約半数が「わからない」を選び地方分権を積極的に否定していないことから，「警察権」問題の正解が述べられたとすると，学習者にとって意外の程度は相対的に小さいと推測できる。

実　　験

方　法

実験の概要

被験者は千葉大学教育学部の1～3年生92名である。

TABLE 1　3種類の読み物の概略

［C群の読み物］

①江戸幕府は家光の代までに基礎を整えた。幕府の直轄地は約400万石で，直接の家来旗本の領地300万石と合わせた700万石が幕府収入の基礎だった。これは全国の石高の４分の１になる。

②全国200近い大名は親藩・譜代・外様に分けられた。大名は将軍から認められた領地で土地と人民を支配して藩を形づくった。

③幕府は武家諸法度を制定した。これは大名の反乱を禁じ治安の維持をねらったものだった。違反した場合は処分を受けた。また家光は参勤交代を定め諸大名の経済力を削減した。

④しかし一方で大名は自分の領内の支配をほとんど任されていた。江戸時代は「地方分権」がそれなりに認められていた時代と言える。各大名は幕府から強い統制を受けながらも自分の領地に関してはかなりの自治権を持っていた。このような幕府と藩が全体として政治力を構成し土地と人民を支配する体制を幕藩体制という。

⑤同じ頃のフランスはルイ王朝の時代だが，国王が全国を支配していた。これを絶対主義の国家体制という。これに対して江戸時代の日本の体制を封建制と言う。

［E_1群の読み物］

（③まではC群と同じ）

④しかし一方で大名は自分の領内の支配をほとんど任されていた。江戸時代は「地方分権」がそれなりに認められていた時代と言える。藩札を発行していたのもその現れだ。あなたは下の問いにどう答えるか。

> 現在日本国内で犯罪を犯しても外国に逃亡すると日本の警察権が及ばないことがある。では江戸時代にある藩で犯罪を犯した者が別の藩に逃げ込んだらどうなったか。／（ア．警察権が及んだ　イ．及ばなかった　ウ．わからない）

答はイだ。江戸時代には中央集権的な警察組織はなかった。それぞれの藩が藩の中で警察組織を持っていた。この点でも地方分権的だ。中央集権的な警察組織ができるのは明治時代になってからだ。

このように各大名は幕府から強い統制を受けながらも自分の領地に関してはかなりの自治権を持っていた。このような幕府と藩が全体として政治力を構成し土地と人民を支配する体制を幕藩体制という。

（⑤はC群と同じ）

［E_2群の読み物］

（③まではC群と同じ）

④（第１段落「しかし一方で大名は～あなたは下の問いにどう答えるか」はE_1群と同じ）

> 加賀百万石（今の石川県）の殿様は前田家だ。加賀の農民の差し出した年貢は誰の手にわたったか。／（ア．農民の差し出した年貢は前田家のもの　イ．農民は前田家と徳川家の両方に年貢を納めた　ウ．農民は前田家に納め，前田家はその一部を徳川家に納めた　エ．わからない）

答はアだ。江戸時代は今とは異なり中央の政府が全国から租税を集めることはできなかった。江戸幕府の収入は先に述べた自分の領地からの収入（700万石）だけだった。この点でも地方分権的と言える。中央集権的な徴税システムができるのは明治時代になってからだ。

（次の段落「このように～幕藩体制という」はE_1群と同じ）

（⑤はC群と同じ）

注．数字と四角枠はここで便宜的につけた。本文の長さはC群用が約800字，E_1 E_2群用が約1100字である。

TABLE 2　事後テスト問題の概略

(1)　〈警察権〉　（TABLE 1の［E_1群の読み物］の枠内の問題「現在日本で犯罪を犯しても～」と同じ）

(2)　〈年貢率の変更〉　江戸時代8代将軍吉宗は四公六民だった年貢率を五公五民に引き上げる命令を出した。これはどの範囲にまで効力を持ったか。／（ア．徳川家の直轄地だけ　イ．全国に対して　ウ．わからない）

(3)　〈年貢の行き先〉　（TABLE 1の［E_2群の読み物］の枠内の問題「加賀百万石～」と同じ）

(4)　〈裁判の規定〉　江戸時代に犯罪を犯した場合処罰規定はどうなっていたか。／（ア．幕府が定めた規定に従って全国で裁きが行われた　イ．各藩がそれぞれのしきたりにしたがって行った　ウ．わからない）

(5)　〈軍事力〉　徳川幕府が持っていた軍事力はどのような形だったか。／（ア．全国の各藩から武士を集めて作った　イ．親藩・譜代大名の藩から集めて作った　ウ．幕府直属の武士だけで作った　エ．わからない）

(6)　〈豊臣家の年貢範囲〉　1590年豊臣秀吉は全国を統一した。日本の封建社会はこれで確立した。豊臣家の収入はどの範囲から入ったか。／（ア．全国の戦国大名が年貢を納めた　イ．全国の農民が直接納めた　ウ．直轄地だけから年貢がはいった　エ．わからない）

注．〈　〉内の略称はここで便宜的につけた。正解は，(1)イ，(2)ア，(3)ア，(4)イ，(5)ウ，(6)ウ。

TABLE 3　事後テストの正答者数（率）

問題（1）　〈警察権〉

E_1群	>	E_2群	>	C群
32人(100)		23人(77)		16人(53)

E_1 vs. E_2	$\chi^2=8.42$	$p<.01$
E_2 vs. C	$\chi^2=3.59$	$p<.05$

問題（2）　〈年貢率の変更〉

E_2群	>	E_1群	>	C群
23人(77)		17人(53)		9人(30)

E_2 vs. E_1	$\chi^2=3.75$	$p<.05$
E_1 vs. C	$\chi^2=3.40$	$p<.05$

問題（3）　〈年貢の行き先〉

E_2群	>	E_1群	≒	C群
28人(93)		9人(28)		6人(20)

E_2 vs. E_1	$\chi^2=27.4$	$p<.01$
E_1 vs. C	$\chi^2=0.56$	n.s.

問題（4）　〈裁判の規定〉

E_1群	≒	E_2群	≒	C群
29人(91)		26人(87)		23人(77)

E_1 vs. E_2	$\chi^2=0.24$	n.s.
E_2 vs. C	$\chi^2=1.00$	n.s.

問題（5）　〈軍事力〉

E_2群	≒	E_1群	>	C群
17人(57)		14人(44)		7人(23)

E_2 vs. E_1	$\chi^2=1.03$	n.s.
E_1 vs. C	$\chi^2=2.88$	$p<.05$

問題（6）　〈豊臣家の年貢範囲〉

E_2群	>	E_1群	≒	C群
18人(60)		13人(41)		9人(30)

E_2 vs. E_1	$\chi^2=2.33$	$p<.10$
E_1 vs. C	$\chi^2=0.76$	n.s.

注．すべて片側検定，df＝1

BEST COPY AVAILABLE

教育心理学関係の講義の受講生であり，予備調査の被験者とは重複しない。B５判５ページからなる３種類の小冊子をランダムに配布することによって３群が構成された。「警察権」の例が用いられたE_1群が32名，「年貢の行き先」の例が用いられたE_2群が30名，一般的な内容が説明されたＣ群が30名となった。実験は集団で実施された。実験期日は1991年７月。

小冊子の構成

小冊子の構成は以下のとおりである。

〈１枚目〉

以下の教示が記されている。「この小冊子には『読み物』や『問題』があります。これからあなたにやってもらいたいことは，冊子内の指示にしたがって読み物を読んだり問題に答えたりすることです」

名前と専攻の記入のあとで，以下の質問への回答を求めた。「１．あなたは高校時代に日本史の授業を受けましたか。（受けた，受けなかった）／２．あなたは共通一次試験あるいは大学入試センター試験の社会科で日本史を選択しましたか。（選択した，選択しなかった）」

〈２枚目～３枚目〉

本文に相当する。「江戸幕府の話」というタイトルの下に次の教示が記されていた。「以下の文章を読んで，これまで知らなかった内容があればその部分に下線を引いてください」。これは被験者が文章を読み飛ばすことのないようにという配慮による（したがって下線の箇所や数を分析の対象として用いるわけではない）。

３群の読み物の概略をTABLE 1に示す。E_1群とE_2群ではそれぞれ「警察権」「年貢の行き先」の例が用いられているが，それらはまず質問形式で出題され，その後に解答と説明が述べられるという形式をとった。「質問」と「解答・解説」の間でページが変えられた。

本文に引き続いて読み物のおもしろさの評定を９段階（０．非常につまらない～８．非常におもしろい）で求めた。

〈４枚目〉

数学分野の問題が２問出題された。これは今回の実験の内容とは無関係である。事後テストとの間に時間をおくために挿入された。

〈５枚目〉

最上部に「前のページには戻らないように」という注意が記されている。５枚目は事後テストにあたる。概要をTABLE 2に示す。問題は６問あった。問題６は「全国統一した豊臣家の年貢収入の範囲」に関する質問である。豊臣家については本文中に一切言及はないが，問題文に「これで日本の封建社会は確立した」という記述があることから，本文の内容を理解していれば正しい解答が可能となるはずである。

結果と考察

予備的考察

高校で日本史の授業を受けた人数（率）は，E_1群が22人（69%），E_2群が22人（73%），Ｃ群が22人（73%）であり差はなかった。共通一次試験で日本史を選択した者はそれぞれ11人（34%），９人（30%），８人（27%）であり大きな差はなかった。日本史の学習状況については３群はほぼ等質と見なす。

おもしろさの評定について

０～８の９段階で求めたおもしろさの評定をそのまま得点化して平均値を求めた。E_1群が4.0点（SD＝1.9），E_2群が4.5点（SD＝1.3），Ｃ群が4.0点（SD＝1.7）であった。E_2群の得点が若干高いものの３群間には有意な差は認められなかった（F＝0.45，df＝2/89）。

事後テストの結果

各問題での正答者数（率）をTABLE 3に示す。仮説の検証作業は後で行うことにして，まず各問題ごとの正答率を概観する。

問題(1)〈警察権〉での正答率は，E_1群＞E_2群＞Ｃ群であった。この問題はE_1群にとっては読み物で接した例の再生（再生問題）にあたるのでE_1群の高正答率は当然といえる。

問題(2)〈年貢率の変更〉での正答率は，E_2群＞E_1群＞Ｃ群であった。この問題は再生問題ではないものの，E_2群が読み物の中で接した「年貢の行き先」の例とは共通

性を持つ。したがってE_2群の高正答率は江戸時代の政治体制の一般的な特徴を理解したことによるだけではなくて，例同士の類似性にもよるのであろう。

問題(3)〈年貢の行き先〉での正答率は，E_2群＞E_1群≒C群であった。E_2群にとっては再生問題であるので高正答率は当然といえる。

問題(4)〈裁判の規定〉での正答率は，E_1群≒E_2群≒C群でありどの群も高正答率であった。比較的考えやすい問題であったといえる。

問題(5)〈軍事力〉での正答率は，E_2群≒E_1群＞C群であった。何ら例に接しないよりはいずれかの例に接したほうが良いことが示されているが，例による違いは認められなかった。

問題(6)〈豊臣家の年貢範囲〉での正答率は，E_2群＞E_1群≒C群であった。この問題は再生問題ではないが「年貢の行き先」と共通性を持つ。したがってE_2群の高正答率は封建制の一般的な特徴を理解したことによるだけではなくて，例同士の類似性にもよるのであろう。

仮説の検証

われわれが問題にしたいのは，読み物中の例との類似性に基づく課題解決の比較ではなくて，「江戸時代の地方分権」に関する一般的な認識の形成に基づく課題解決の比較である。以下の分析を行った。

問題1（警察権）はE_1群にとっての再生問題であった。ここで正答率が「E_2群＞C群」である点に注目したい。E_2群は「年貢の行き先」の例に接することによって，C群よりもこの問題で高い正答率をあげたのである。次に問題3（年貢の行先）を見てみる。これはE_2群にとっての再生問題であった。ここでの正答率は「E_1群≒C群」であった。つまりE_1群は「警察権」の例に接しても，C群と同程度の成績しか上げなかったのである。以上の結果は，「年貢の行き先」の例から「警察権」の問題には正の転移が生じたが，逆は生じなかったことを示している。以上のことから「E_2群の方がE_1群より優れている」というわれわれの仮説は検証された。

次に「C群は他の2群より劣る」という部分を検討する。C群は正答率が一番低かったのでこれは自明とも思えるが，やや慎重に検討したい。なぜならC群にまさった群が，読み物中の例との類似性に基づいてC群を上回っただけであるなら，あまり意味がないからである。問題1（警察権）はE_2群にとっては再生問題ではなかった。この問題でC群はE_2群より劣った。また問題2（年貢率の変更）はE_1群にとっては再生問題ではなかった。この問題でもC群はE_1群に劣った。したがって一般的な認識の形成という観点からC群は他の2群より劣ったと結論することは妥当である。以上から仮説は検証された。ちなみにC群の成績は予備調査の被験者の成績とほとんど変わらなかった。説明文を読んだことが全く効果を持たなかったことになる。

全体の討論

仮説が検証されたことをふまえて全体の討論を行う。

まず注目したいのはC群である。C群は何ら情報を与えられなかったのではない。第4・第5段落では一般的な説明が与えられている。また第1段落では幕府の収入が直轄地からの700万石だったことも述べられている。これらの内容はたとえば事後テストの問題3「年貢の行き先」を考える際に，論理的には十分な情報を提供しているはずである。しかし徳川家を誤って専制君主的に考えている（あるいは考えがちな）学習者に対しては，このような一般的な説明は全く効果がないことが本実験で示されているのである。このことはこれまでの歴史の教科書や参考書に見られる一般的な記述に対してひとつの問題を提起するものである。

次に「年貢の行き先」の例が有効であった理由を考察する。これと類似の現象はこれまでの心理学研究でいくつか明らかにされてきている。麻柄・伏見（1980）は幼児に三角形と四角形のルール（頂点が3つあるのが三角で4つあるのが四角だ）を教える際に，幼児がすでに「三角」「四角」と認めることができる正三角形と正方形を例に示す場合と，「三角でも四角でもない」と思っている不等辺三角形と不等辺四角形を例に示す場合で，その効果

を比較検討した。その結果事後の図形分類課題には後者の方が有効であった。また伏見・岩崎（1990）は大学生に対して金属の一般的な特徴を教える際に，彼らにとって金属であることが既知である銅を例に用いる場合と，彼らが誤って「非金属」と考えているカルシウムを例に用いる場合を比較した。その結果事後の事例分類課題には後者の方が有効であった。

麻柄（1991）はこれらの先行研究を概観して，「もっとも事例」「意外事例」という観点からそのメカニズムを説明しているが，その説明は今回の実験結果に対しても同様に適用できる。

学習者が「もっともだ」と思う事例（もっとも事例）を用いると，学習者の側では「あたりまえ」という受け止め方になり一般的な説明（先行研究ではルール）の方に注意が向きにくいか，あるいは注意が向いたにしても，それは自分にとって既知の事がら（例）に対してのみ適用されてしまう。これに対して「意外だ」と思う事例（意外事例）を用いると「自分が適用できないと思っていたものに対してもこの一般的説明（ルール）が適用できる」という認識が成立する。だから一般的説明の方にも注意が向く。その結果一般化が促進される。「年貢の行き先」の例は学習者にこのような作用を及ぼしたと考えることができる。

先行研究がいずれも自然科学の領域を学習内容にしていたのに対して，本実験で扱ったのは歴史認識（社会認識）であった。全く性質の異なる学習内容に即しても同様の説明が可能なことから，以上のメカニズムは知識の修正を考える際の妥当なモデル（説明原理）と言えるであろう。

歴史認識の誤りやその修正を扱った心理学的研究はこれまで見当たらず，自然認識を扱った研究の多さとは対照的である。誤った自然認識を修正する場合には「実験結果の観察」が有効な手段となるが，歴史認識の形成や修正の場合には説明文を読むことによる学習が重きをなす。その点を考えると，本研究は歴史的事項を説明する際に一つの知見を与えるものといえる。

引用文献

Clement, J., 1982 Students preconceptions in introductory mechanics, *American Journal of Physics*, 50, 66–71.

伏見陽児・岩崎哲郎　1990　提示事例の違いが概念の特徴再生と事例分類に及ぼす効果　教育心理学研究，38，405–412．

麻柄啓一・伏見陽児　1982　図形概念の学習に及ぼす焦点事例の違いの効果　教育心理学研究，30，57–61．

麻柄啓一　1991　ルール学習における２段階結合モデルの提出　千葉大学教育学部研究紀要，39(1)，63–87．

SUMMARY

This study investigated the effect of types of expository text in correcting misconceptions held by learners.

Many undergraduates incorrectly regard the Edo era in Japan (1603–1868) as a kind of "absolute monarchy" controlled by the Tokugawa shogunate. To rectify this misconception, three kinds of expository texts were constructed to describe the system of governance of the Tokugawas. The text given to the control group explained this system in general concepts. The other texts employed one of two different statements: one, the Tokugawas could not exercise police power over the territory of the daimyo (feudal lords); two, the Tokugawas could not collect a land tax from the daimyo.

In the posttest, learners answered six questions about the actual conditions of the ruling system that existed during the Edo era (e.g., Were rules concerning

punishment in the administration of justice standardized throughout the country ?). The main results showed the subjects of the control group scored as poorly as those who read no text in the previous preparatory study. However, learners who read the text with the "land tax" example showed higher scores than those who read the text with the "police power" example. It was inferred that the former example impressed the subjects more deeply than the latter one.

The conclusion was that expository texts providing examples that surprise readers can effectively correct their misconceptions.

会 報

日本読書学会前会長滑川道夫先生は，平成4年12月13日，呼吸不全のため逝去されました。ここに謹んでお知らせ申し上げます。

弔 辞

平成4年12月13日夕刻，滑川道夫先生は逝去されました。

滑川先生は，86年の生涯を，広い視野の中で，ゆったりとゆたかに心やさしく歩んでいかれました。

先生が研究的関心を抱かれた分野は，ことばと文字の指導，話しことばの指導，朗読，読書と読書指導，学校図書館，作文綴方教育とその研究史，児童文学・児童文化等々，実に多岐にわたっていますが，先生は，それらのすべての分野において卓越した業績をあげられました。

読書・読書指導の面に絞ってみましても，滑川先生は，学会活動，講義・講話，著書・論文を通じ，ほんとうに大切なものを私どもに教えてくださいました。

先生は，長い期間にわたって日本読書学会の常任理事等を勤められましたが，特に昭和47年4月以降は2期4年の間，会長として私どもを指導してくださいました。

先生は，昭和40年代・50年代において世界読書会議に数回にわたって出席され発表されたほか，日米国際読書会議，アメリカ読書学会，ハワイ・日本読書会議等にもたびたび出席され発表され，多くの人々に深い感銘を与えるなど，世界の研究者との間の国際交流に努力され交流の成果をあげられたことは，特筆すべきことでした。

滑川先生は，『読解，読書指導論』『現代の読書指導』『映像時代の読書と教育』等の時代をリードした重要著作や多くの重要論文を通じて，私どもを啓発してくださいました。

映像記号を「読む」場合にしても，文字記号を「読む」場合にしても，それらの記号の相違を貫く読みの創造的機能に内面的に支えられるべきことを提言されたこと，また，東洋的読書思考としての「身に読む」について深く論証されたことなど，先生の創造的なお仕事を私どもはうけとめて研究を進めていきたいと考えます。

私ども非才ですが，滑川先生に教えていただいた道を創造的に歩んでいくことを決意しております。

先生の御霊の安らけく在し，私どもをいつまでも導いてくださいますように。

平成4年12月23日

日本読書学会会長　湊　吉正

略 歴

1906年11月3日	秋田県湯沢市に生まれる
1929年3月	秋田師範学校専攻科卒業
1932年4月	私立成蹊小学校訓導
1938年3月	日本大学高等師範部国漢科卒業
1946年4月	私立成蹊小学校主事兼成蹊中学校教諭
1957年4月	私立成蹊学園教育研究所所長
1960年	「学校図書館文庫」全50巻（牧書店）により毎日出版文化賞，およびサンケイ児童出版文化賞受賞
1966年11月	東京教育大学教育学部専任講師
1970年4月	東京成徳短期大学教授
1972年4月	日本読書学会会長
1980年10月	教育学博士（筑波大学）
1981年4月	叙勲・勲四等旭日小綬章
10月	著作「桃太郎像の変容」で毎日出版文化賞受賞
1992年12月13日	呼吸不全にて逝去（享年86歳）

「読書科学」編集規程

1. 本誌は，日本読書学会の機関誌であって，1年1巻とし，原則として4号に分けて発行する。
2. 本誌は，原則として本会の会員の読書科学に関する論文の発表にあてる。
3. 本誌は，原著論文，実践報告，シンポジウム，展望，資料，文献紹介，学会情報，会務報告などの欄を設ける。
4. 原稿は，未だ他に公刊されないものに限る。
5. 原稿は，編集委員会の選考を経て掲載する。また，原稿に添削を加えることがある。ただし，大きな変更は，執筆者と相談する。
6. 印刷の体裁は，編集委員会に一任する。
7. 図・表など，特に費用を要するものは，執筆者の負担とする。
8. 原稿執筆者には，掲載誌10部を贈呈する。
9. 本誌に掲載された論文は，無断で複製あるいは転載することを禁ずる。
10. 本誌の編集事務についての通信は，日本読書学会編集委員会（〒112　東京都文京区大塚3－29－1筑波大学学校教育部国語教育研究室内）で受けつける。

「読書科学」執筆要項

1. 論文の長さは，原則として400字詰原稿用紙30枚までとする。
2. 原稿は，横書きとし，提出後訂正を要しないように字句内容を明確にすること。
3. 叙述は，科学論文にふさわしく，簡潔にし，図・表など最小限にとどめ，本文と図・表の無意味な重複をさけること。
4. 図は，そのまま製版できるように，半透明の用紙に黒インクで書くこと。
5. 主要な用語，外国の人名，地名などの固有名詞は，原語を初出のときだけに付けること。
6. 数字は，算用数字を用いること。
7. 原稿には，要約を200字以内に付すること。
8. 引用文献は，論文の最後に，アルファベット順に一括して付すること。
   文献の記述形式は，次のようにすること。
   - a　単行書
     著書　書名　出版社　出版年　ページの指示
   - b　編さん書中の論文
     著者　論題名（著(編)者　書名　出版社　出版年　ページの指示）
   - c　雑誌記事
     著者　論題名　誌名　巻　号　ページの指示　年　月　日（注，外国雑誌名は，イタリックの指示をすること）
9. 論題，所属，氏名の英文を付すること。
10. 原著論文については，英文の要約を付すること。要約の長さは原則として600語以内とするが，編集委員会が必要と認めた時はこれを越えても差しつかえない。
    英文の要約は，次のようにする。
    - a　白紙に，1行おきにタイプする。
    - b　必ず邦訳を添えること。
    - c　英文に熟達した人の校閲を経ていること。
11. 原稿は日本読書学会編集委員会（〒112　東京都文京区大塚3－29－1筑波大学学校教育部国語教育研究室内）あてに3部送付し，そのほかにコピーを1部，執筆者の手元に保管すること。

Vol. 37, No. 1 April, 1993

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Yasumasa Sato **President-elect:** Shusuke Fukuzawa

EDITORS

Shinichi Ikeda, Shobi Inoue, Takashi Kuwabara, Takahiko Sakamoto, Katsumi Tokuda, Hajime Narushima, James M. Furukawa, Donald A. Leton

EDITORIAL ADVISORS

Shuntaro Arisawa, Toshimichi Ishihara, Yasuchika Imai, Nobuko Uchida, Takashi Ezure, Yoshitake Oshiro, Michio Onishi, Akira Okada, Norihiko Kitao, Soichi Goto, Tsuneyoshi Goto, Kunio Kobayashi, Nobuyoshi Shikanai, Hisayoshi Shuto, Kazuko Takagi, Satoshi Tanaka, Masaharu Fujita, Mariko Murai, Shozo Muraishi, Yoshitsugu Mochizuki, Jun Yamada, Hideo Yorozuya

CONTENTS

Original Articles

A comparison of two methods of English language instruction ······ *SODA, Takeshiro* *IDO, Osamu* *YOKOYAMA, Azuma* ··· 1

Methodology in literaly hermeneutics and teaching for the a appreciotion of literature ······ *MIYAKE, Mitsukazu* ··· 11

The function of the Japanese particle "WA" ──From the point of view of MIKAMI── ······ *YOSHIDA, Sachiko* ······ 21

Expository texts to rectify misconceptions in learners ······ *MAGARA, Keiichi* ······ 34

Official Notes ······ 42

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112, Japan

---

第37巻　第1号
〈通巻　第143号〉
平成5年4月1日　発行

会員頒布

編　集　日本読書学会編集委員会
発行人　日本読書学会
発行所　日本読書学会

〒112　東京都文京区大塚3-29-1　筑波大学学校教育部国語教育研究室内　振替東京6-3213番

印刷・勝美印刷株式会社

ISSN 0387-284 X

読書科学

第37巻 第2号（通巻 第 144 号）平成5年7月1日 発 行（季刊）

読解における作業記憶の機能　高 山 草 二

聴者の期待がアイロニーの非対称性に及ぼす影響　西 谷 健 次

著者における視点が物語理解に与える影響　柴 田 直 峰

科学読み物の読解に及ぼす誤った知識の影響　工 藤 与志文

国語教室における読書指導　安 居 總 子

144

日本読書学会

◇本号目次◇

原著

読解における作業記憶の機能
——作業記憶測度の性質とそのクローズ課題に対する関係—— 島根大学 高山草二 43

聴者の期待がアイロニーの非対称性に及ぼす影響 筑波大学 西谷健次 53

読者における視点が物語理解に与える影響 立命館大学 柴田直峰 61

科学読み物の読解に及ぼす誤った知識の影響 東北大学 工藤与志文 68

実践記録

国語教室における読書指導 東京都千代田区麹町中学校 安居總子 77

会報 86

日本読書学会役員（1993年4月1日～1996年3月31日）

会長（理事長）		佐藤泰正			
副会長（副理事長）		福沢周亮			
常任理事	桑原隆	阪本敬彦	鳴島甫	湊吉正	村石昭三
理事	有沢俊太郎	井上尚美	今井靖親	大村はま	岡田明
	倉澤栄吉	高木和子	田近洵一	徳田克己	野地潤家
	塙和明	増田信一	横山範子		
監事	平沢茂	山本晴雄			
常任編集委員	鳴島甫（編集委員長）				
	池田進一	井上尚美	桑原隆	阪本敬彦	徳田克己
	James M. Furukawa		Donald A. Leton		
編集委員	有沢俊太郎	石原敏道	今井靖親	内田伸子	江連隆
	大城宜武	大西道雄	岡田明	北尾倫彦	後藤惣一
	後藤恒光	小林國雄	鹿内信善	首藤久義	高木和子
	田中敏	藤田正春	村井万里子	村石昭三	望月善次
	山田純	芦屋秀雄			

The Science of Reading, Vol.37, No. 2 (1993)

読解における作業記憶の機能*

——作業記憶測度の性質とそのクローズ課題に対する関係——

島根大学　高　山　草　二**

読解（reading comprehension）の過程は多様で複雑な認知過程を含んでおり，理論的および実際的な関心から様々なアプローチの研究がなされてきた。そのなかで，情報処理的な立場からは作業記憶（working memory）を中心とした分析が行われている。作業記憶とは様々な認知的課題を遂行する間，情報を一時的に保持し操作する心的なシステムである。作業記憶の概念は一時的，受動的な貯蔵領域としての短期記憶の概念から，能動的な情報の操作機能を強調する形で拡張されたものである（Baddelay & Hitch, 1974）。作業記憶はその容量に限界が存在すると考えられており，これが認知的課題の遂行を規定すると想定されている。作業記憶の貯蔵機能と処理機能はこの限界容量（limited capacity）をめぐって競合するとされる。読解においても，文章を様々なレベルで分析しながら，その結果を一時的に貯蔵し，一貫した意味の把握しなければならない。従って読解において作業記憶は中心的な役割を担うと考えられる。

伝統的な短期記憶の概念にも，貯蔵機能の他にコントロール過程の機能が想定されていた。しかし主に項目リストの記憶におけるリハーサルの検討が中心であり，読解など日常的な認知的課題におけるその機能は明らかではなかった。短期記憶を測定すると考えられる記憶スパンは，現実の読解能力と一貫した関係を示してはいない（Perfetti & Lesgold, 1977）。この原因として，Daneman & Carpenter（1980）は記憶スパンが作業記憶の貯蔵の側面のみを測定していたためと考え，貯蔵と処理機能を含めた作業記憶の測度として読みスパン（reading span）を提案した。

従来のスパン測度はいくつかの項目を提示し，その直後に提示した順序で再生させるものである。このとき正確に再生できる項目数が記憶のスパンとされる。しかし，読みスパンでは項目の代わりに文を用いる。たとえば，スパンが4の場合4個の文を1文ずつ提示し，各文の理解をさせながら，各文の最後の単語を記憶させる。そして4文をすべて提示した後，各文の最後の単語4個を再生させるのである。多くの単語を再生できるほど作業記憶の容量は大きいとされる。文理解という処理と同時に単語の貯蔵を行わせることによって，作業記憶を測定できると考えるのである。

Danemanらはこの読みスパンで測定される作業記憶の容量と，文章の理解度との関係を検討した。彼らはいくつかの短い文章を構成し，各文章を被験者に読ませた直後，その内容についての想起と代名詞の指示対象の算定という2つの側面から理解度を測定した。その結果，理解度は，従来の単語を用いた記憶スパンとはほとんど関連は見られなかったのに対し，読みスパンとは強い相関が見られた。読解過程において作業記憶が大きな役割をになっており，それは単なる貯蔵機能ではなく，処理をしながら貯蔵するものとしての作業記憶であると考えられる。また読みスパンは視覚提示でも聴覚提示でもほぼ同等の機能をもつことが示されている。

その後，作業記憶と読解との関係は様々な研究によっ

---

* Measures of working memory and reading comprehension.

** TAKAYAMA, Soji (Shimane University)

て検討されており，読解の別の測度への一般化も行なわれた。いくつかの研究により，読みスパンによって測定した作業記憶が標準的な読解テスト（Nelson-Dennyテスト）と有意な相関があることが確認されている（Masson & Miller, 1983; Baddeley, Logie, Nimmo-Smith, & Brereton, 1985; Dixon, LeFevre, & Twilley, 1988; Turner & Engle, 1989）。さらにMasson & Miller（1983）は文章中に明白には述べられてはいない内容を，推論により導く課題と作業記憶が関連することを見いだした。ただし，この点に関しては確認できなかったとする研究もある（Dixon et al., 1988）。また作業記憶は多義語の解釈の正確さ（Daneman & Carpenter, 1983），再認テストで測定した読解（Chen, 1986）と関係することが明らかになっている。その他，視点に依存したテクストの記憶に作業記憶が関与していることも示されている（Lee-Sammons & Whitney, 1991）。

ところで作業記憶との関連で研究されてきた読解の測度は，すべて読解後に内容について質問するものであり，何らかの形で記憶に依存するものであった。従って作業記憶は，読解そのものではなく，読解した内容の記憶能力にかかわっているという可能性も否定できない。そこで本研究では直接的には記憶を必要としない読解測度としてクローズ課題を取り上げ，読解における作業記憶の機能を検討する。クローズ課題は文章の一部の語が空白になっており，文章の前後の文脈からその空白になっている語を推論するものである。一般にクローズ課題は文章の読みやすさを測定するものであるが，読解の測度としても有効であり，標準の読解テストとしても確立されている（山田，1979a; Schwartz, 1984）。本研究では，従来作業記憶研究で検討されてきた読解の測度とは異なる側面において，作業記憶がどのように関与するのかを検討することによって，作業記憶の読解における機能を明らかにしたい。

作業記憶の測度として読みスパンは多くの研究で用いられているが，その問題点も指摘されている。例えば，読みスパンと読解に関係が見られるのは，両者が文の理解を含むからであり，読みスパンが作業記憶を測定しているからではないかもしれない（Baddeley et al., 1985）。最近，読みスパン以外の作業記憶の測定方法の検討も行われているが，結果は必ずしも一致していない。読みスパンは単語の保持および文の理解を含むなど言語領域に関する課題と言える。これに対し，計算や空間イメージの構成など，非言語領域の課題へ一般化する研究もいくつか見られるが，明確な結論を導くには至っていない（Baddeley et al., 1985; Daneman & Tardif, 1987; Turner & Engle, 1989）。

また，言語領域の課題に関しても，読みスパンにおける文の理解が作業記憶の測度として必要不可欠なものかどうか検討の余地があろう。Daneman & Tardif (1987) は４単語から複合語を作成し，その音節の切れ目を評価するとともに，複合語を保持するという課題を検討している。その結果，この課題を用いたスパンは読解と有意な相関を示した。読解に関係する作業記憶の測度として，単語保持と同時に遂行する負荷課題は必ずしも文の理解を必要としないことを示唆する。

そこで，本研究では言語領域に関して，作業記憶測定に必要な処理負荷の性質をさらに検討するため，文理解とは異なる言語的課題を用いて作業記憶の測定を行った。読みスパンにおける文の代わりに，３個の単語を提示し，これらの単語が同一の意味的カテゴリーに属するかどうかを判断させ，同時に最後の単語を記憶させる。文ではなく３つの単語を用い，意味の理解ではなくカテゴリーの判断を課するのである。このスパンの測定方法をカテゴリースパンとすると，これは読解の成分である文の理解を含まないので，読みスパンに対する批判は成り立たない。

予備的検討の結果では，読解内容の想起に対してカテゴリースパンは有意な相関を示したが，読みスパンは有意な相関を示さなかった。またこれら２つのスパンの間には有意であるが弱い相関しか見られなかった（高山 1986）。作業記憶の測定においては負荷課題の困難度が影響すると考えられ（Turner & Engle, 1989），この点を

考慮して再検討をしたい。

本研究では作業記憶の測度としてカテゴリースパンと読みスパンを測定すると共に，処理負荷を全く含まない単語スパンを測定する。これら3種類のスパンが読解にどのように影響するのか，これら3スパンの間の関連がどのようなものであるかを調べることによって，作業記憶と読解の関係を検討する。

また，読解においては作業記憶の他に，より基礎的な過程も関与するはずである。いくつかの研究において，文字や単語などの言語的シンボルの照合課題は読解の有効な予測変量になることが明らかになっている。文字，単語レベルにおける形態，音韻，意味の基礎的な分析過程が読解に対し影響するといえよう（Jackson & McClelland, 1979; Palmer et al., 1985）。さらに，読みスパンに対しても，これらの基礎的な符号化の寄与が報告されている（Baddeley et al., 1985）。本研究においても，形態，音韻，意味の各符号化の過程を含むと考えられている，形態照合課題，名称照合課題，語彙判断課題の3課題を測定する。そして，単語レベルの基礎的な符号化過程が作業記憶や読解にどのように関係するかを調べ，基礎的な過程の影響を考慮したうえで，作業記憶の読解における機能の問題を検討する。

方　法

被験者

被験者は島根大学学生40人であり，男性18人，女性22人であった。

課　題

符号化の3課題　符号化にかかわる課題として，語彙判断課題，名称照合課題，形態照合課題を用いた。語彙判断課題は平仮名で表記した文字列が，意味のある単語であるかどうかを判断するものである。60個の単語を選び，このうち半分の単語について，両端以外の文字を1文字替えて意味をなさない文字列（非単語）を作成した。単語又は非単語の文字数は4から6文字であり，用いた単語の使用率（パーミル：国立国語研究所，1964）の平均は.018（SD＝.031）であった。練習用として10個の文字列を用意した。

名称照合課題は，漢字2文字からなる単語が左右に2つ並んでおり，これら単語対の読みが同じかどうかを判断するものである。読みが同じ対は同音異義語となっており，読みが異なる対では単語を構成する2漢字のうちどちらか一方が異なっていた。テスト用に読みの同じ対と異なる対を同数ずつ40対構成した。使用率の平均は.087（SD＝.104）であった。練習用として10対を用意した。

形態照合課題は漢字2文字からなる単語を左右に並べた単語対について，形が全く同じかどうかを判断するものである。形が同じ単語は全く同じ単語であるが，異なる単語対は構成要素の漢字1文字が異なっていた。テスト用として形が同じ単語対と異なる単語対を同数ずつ40対構成した。使用率の平均は.106（SD＝.164）であった。練習用に10対を用意した。

作業記憶の3課題　作業記憶の測度としては3種類の課題を用いた。単語スパンは，通常のスパン測定と同様のものであり，いくつかの単語の系列を提示し，提示された単語をできるだけ多く報告するものである。単語系列の長さは，3，4，5，6語であり，それぞれの長さに4系列，合計16系列を用いた。長さ3語の系列は練習用とした。用いた単語の使用率の平均は.138（SD＝.122）であった。

読みスパンは単語スパンの単語の代わりに短文を用い，その短文の最後の単語を報告するものである。2個の文からなる系列を練習用として4系列，3，4，5個の文からなる系列をそれぞれ4系列合計16系列を用意した。各文は主語，目的語，動詞からなり，半分の文は意味をなす文であるが，残り半分は意味の通じない文となっていた。無意味な文は有意味な文の動詞を入れ替えて作成した。被験者は各文が意味をなす文かどうかを判断し，その系列のすべての文が提示され終わったら，各文の最後の単語をできるだけ多く再生した。

カテゴリースパンは読みスパンにおける文の代わりに，

3個の単語が続けて提示される。これら3語はすべて同一の意味カテゴリーに含まれるか，1語のみが異なるカテゴリーに含まれる。被験者は，1系列を構成する3語が提示されたら，同一カテゴリーかどうかを判断し，すべての系列が提示され終わったら，各3語の最後の語を再生した。3単語が2，3，4，5組からなる系列をそれぞれ4系列合計16系列を用意し，2組の3単語からなる4系列を練習用とした。意味カテゴリーとその事例は小川（1972）の頻度表から選択し，カテゴリーに対する事例の反応順位の平均は4.91（SD=1.89）であった。

読解課題　クローズ課題は日本の昔話（関，1956）から，適切な長さと熟知度の低いことを規準に「宝てぬぐい」と「宝下駄」の2つを選んだ。長さは各々582字と679字であった。クローズ項目の抜き取りは単語単位でランダムに行った（芝，1957）。抜き取り率は各々12%と11%であり，クローズ項目は34項目と45項目であった。クローズ項目の部分は一定幅の括弧で示した。用いた材料例を表1に示す。

手続き

実験は3人から10人の集団形式で行ない，形態照合課題，単語スパン，語彙判断課題，カテゴリースパン，名称照合課題，読みスパン，クローズ課題の7課題をこの順序で実施した。形態，名称の照合課題と語彙判断課題の場合，最初のページには教示と記入例と練習課題が印刷されており，次のページにはテスト用の課題が印刷されていた。練習には10秒，テストには20秒を設定した。被験者は教示，練習が終了後，次のページをめくって課題を行ない，20秒経過後合図により終了し，次の課題へと進んだ。

表1．クローズ課題で用いた材料例

昔，みすぼらしいこじき坊主が，土蔵の（門）の前に立ってしきりにこじき（を）した。女中がかわいそうに思って，（正月）でもあり，餅もたくさんのこっ（て）いたので，七つばかり紙につつん（で）やった。こじき坊主はお礼を（いっ）て立ち去った。奥さんがそれを（見）て，「お前は弘法大師などどいう（が），物をもらいに来るものは，（あんな）身ぶりで来ないものだ。わたし（は）途中であのこじき坊主にあっ（た）。いまくれてやった餅は（とりもどし）て来い」といいつけた。女中は（しかたなく）すごすご弘法大師というこじき坊主（を）おいかけて行って，気のどくがりながら（いま）の話をして，その餅（を）返してくれとたのんだ。こじき（坊主）は笑いながら，「そうであろう，お前（の）心持ちはたいへんよいが，奥様は（あの）大家でありながら気のどくなことだ。（申し訳）がなかった。」といって餅（を）返し，手ぬぐいを一枚くれた。「この（手ぬぐい）で顔をふけば，だんだん顔（が）うつくしくなる」といって行って（しまっ）た。女中はあまり女振りはよくなかっ（た）が，毎日，こじき坊主からもらった（手ぬぐい）で顔をふいていた。（すると）ふくたびにだんだん美しくなった。（奥さん）は不思議に思って，女中の（部屋）をのぞくと女中は一生懸命に（手ぬぐい）で顔をふいていた。（ある）日女中の留守に，奥さんは（その）手ぬぐいで顔をふいたら馬（の）顔になった。奥さんは怒って，ごしごし力を入れてふいたら，（馬）のようにえんえん鳴くようになったということだ。

スパンの測定では，テープレコーダーを用いて，刺激系列を聴覚的に提示した。反応用の小冊子には提示される系列に応じて回答欄が印刷してあり，再生項目または各系列についての判断結果を記入できるようになっていた。3つのスパン課題とも，練習用の4系列を提示後，同じ長さの4系列を続けて提示し，長さを次第に増やしていった。単語スパン課題は，単語が1語当たり約2秒の速さで録音されていた。読みスパン課題では，各文の提示間隔は2秒であり，この間に文の有意味性について○か×で記入させた。カテゴリースパン課題では，1語当たり約2秒で提示し，3語が提示された後2秒の時間があり，この間に，同一カテゴリーかどうかの判断を○か×で記入させた。3つのスパン課題とも各系列を提示し終わると，純音の合図が提示され，反応用紙の該当する空欄に再生した項目を記入してもらった。各スパン課題の再生時間として，提示される系列の長さに2秒をかけた時間が設定された。

クローズ課題は2つの文章からなっていたが，これをまとめて，5分間で行なった。

結　果

形態，名称の照合課題と語彙判断課題については，20秒間で反応できた個数を求め，1照合または1判断当たりの時間を計算した。スパン課題の場合，1つの系列について，正しい位置に正しい項目が再生できたとき正答とした。スパンの3課題はテスト用に12系列を行なったので，得点は最大12となる。クローズ課題は元の文章と同じ反応を正答とし，2文章をまとめた正答数を求めた。これら7課題に対する平均と標準偏差を表2に示す。

形態，名称照合課題は1つの単語対の照合に1秒あまりを要している。これは，単語が2文字の漢字からなり，異なる単語対の場合，漢字1文字においてのみ異なるようになっており，必ず漢字2文字の照合が必要であったことが原因であると考えられる。語彙判断課題も約800msecかかっており，これは本来漢字で表記されて使用される単語を平仮名表記にしたこと，非単語も1文字のみの違いしかないことが関与していると思われる。

表2．各課題の平均値と標準偏差

	平均値	標準偏差
形態照合（秒）	1.03	0.18
名称照合（秒）	1.22	0.21
語彙判断（秒）	0.86	0.18
単語スパン	4.13	2.36
読みスパン	6.18	1.68
カテゴリースパン	4.45	2.53
クローズ課題	28.25	5.65

測定した7課題間のPearsonの積率相関係数を表3に示す。符号化の3課題の間では，語彙判断と名称照合の間のみで大きな相関が見られる。3つのスパン課題の間ではすべて有意な相関が見られ，特に読みスパンとカテゴリースパンとの間には.65という大きな相関が見られた。照合課題，語彙判断課題とスパンの3課題の間にはほとんど有意な相関は見られず，語彙判断と単語スパンとの間でのみ-.33という有意な相関があるに過ぎない。

クローズ課題に対して，作業記憶の測度である読みスパンとカテゴリースパンが各々.33と.38という有意な相関を示した。標準的な読解テストでも同程度の相関が得られている（Turner & Engle, 1989）。しかし，単語スパンはクローズ課題とは有意な相関を示さなかった。

読解に対し，符号化課題と作業記憶の課題が影響するかどうかを重回帰分析により検討した。クローズ課題を基準変量として符号化の3課題を予測変量として分析したところ，有意とはならなかった（F(3,36)=1.10）。これに，読みスパンを加えると説明できる変動は9.8%増加した（F(1,35)=4.20，P<.05）。以上と同様の結果が読みスパンをカテゴリースパンに代えた分析でも見られ，カテゴリースパンによって説明できる変動は16.2%増加した（F(1,35)=7.52，P<.01）。しかし，単語スパンを回帰式に加えても，説明できる変動は有意な増加を示

表3．各課題の間の相関係数

	形態照合	名称照合	語彙判断	単　語 スパン	読　み スパン	カテゴリー スパン
名称照合	0.14					
語彙判断	0.29	0.62***				
単語スパン	-0.22	-0.20	-0.33*			
読みスパン	-0.18	-0.18	-0.12	0.53***		
カテゴリースパン	-0.25	-0.05	-0.05	0.35*	0.65***	
クローズ課題	0.05	-0.25	-0.23	0.18	0.33*	0.38*

N=40　*P<.05　**P<.01　***P<.001

さなかった（F＜1）。

考 察

符号化3課題はクローズ課題とは全く有意な相関を示さなかった。標準的な読解テストを用いた研究では，文字や単語など言語的シンボルの照合課題が有意な予測変量になっていることと対照的である。この原因として，読解の測度としてのクローズ課題の性質がかかわっていることが考えられる。標準的な読解テストと比較してクローズ課題は，照合課題などが捉える基礎的過程よりも高次の読解過程を，測定するものであるかもしれない。

しかし，Baddeleyら（1985）では基礎的過程は読解との相関に加えて，読みスパンとも有意な相関を示している。本結果の場合，スパン課題との関係では，唯一語彙判断課題が単語スパンと有意な相関を示したに過ぎない。スパン課題のなかで，処理負荷を伴わないスパンのみで基礎的な過程の影響が顕在化したことが考えられる。また語彙判断課題の場合，漢字表記で使われている語を平仮名表記にして用いた点や，照合課題における日本語の漢字表記の特殊性などがかかわっている可能性も考えられる。

3つのスパン課題の間にはすべて有意な相関がみられた。しかし，読みスパンとカテゴリースパンは互いに最も高い.65という相関を示し，また読解測度としてのクローズ課題に対して共に有意な相関を示した。これに対し単語スパンは他の2つのスパンとは有意な相関を示すが，クローズ課題とは有意な相関はみられなかった。さらに重回帰分析の結果において，符号化3変数の効果を取り除いても，クローズ課題に対して読みスパンとカテゴリースパンはともに有意な予測変量であった。このことより，読みスパンとカテゴリースパンは作業記憶の測度として同等の機能をもつといえよう。

読みスパンは文の理解を含むので読解測度と相関が生ずるという批判はカテゴリースパンにはあてはまらない。文理解であれカテゴリー性の判断であれ，共に処理負荷をかけたうえで貯蔵機能を測定しているので作業記憶の容量を示していると考えられる。これに対し，単語スパンは貯蔵機能のみしか測定していないので，作業記憶の機能的な容量を反映しておらず，読解測度との相関もみられない。

ただし，カテゴリースパンより読みスパンの方が，単語スパンとの相関は高かった。さらにカテゴリースパンより読みスパンの方が，クローズ課題との相関は少し低かった。これは読みスパンにおける文理解が負荷として十分ではなかったため，このスパンが貯蔵機能をより多く反映したことによると考えられる。

読解の予測変量としてカテゴリースパンが読みスパンと同等であることから，読解と相関を示す作業記憶の測度は，処理負荷として必ずしも文の理解を含む必要はないことを示す。Daneman & Tardif（1987）の複合語の合成とその音節の評価を行う課題に加えて，一連の単語のカテゴリーの判断課題を用いても作業記憶の測度となりうることが示された。従って，言語領域の材料であれば文の理解以外の幅広い課題によって，読解の予測変量となりうる作業記憶測度を構成できるといえよう。

読みスパン，カテゴリースパンのどちらで測定したものであっても，作業記憶はクローズ課題の予測が可能であった。従って，この結果は，作業記憶が予測できる読解測度の範囲を広げるものであるといえよう。従来の研究から，作業記憶は代名詞の算定，事実の想起，推論，標準の読書テストなどに影響することが示されているが，これらの読解測度は何らかの形で記憶の成分を含んでいた。しかし，クローズ課題はこのような読解後の記憶を必要としない。本結果は，記憶成分を含まない読解測度においても作業記憶がかかわることを示しており，読解と作業記憶の関係をより明確にできたと考えられる。

ところで，作業記憶はクローズ課題においてどのように機能しているのであろうか。この問題を考察するためには，クローズ課題の理論的分析が必要であるが，このような研究は少ない（山田，1979a; McKenna, 1986）。山田（1979a）はクローズ課題で測定されるのが，文レベルにおける転移素性を利用する能力と，文章レベルにお

ける結束的関係（cohesive relationship）を捉える能力の総体とする考えを述べている。文中の語がもつ語彙素性は他の語のもつべき語彙素性に制約を与える。このような制約をもたらす語彙素性を転移素性と呼び，転移素性が多いほどクローズ項目の推定が限定されると考えられる（Finn, 1977–78）。結束的関係はテクスト言語学で研究されており（Beaugrande & Dressler, 1981），テクスト内のある言語的要素の解釈が，他の要素（前提項目）の解釈に依存する場合をいう。この関係がクローズ項目推定に利用されるのである。

これら転移素性や結束的関係がクローズ課題において利用されることを示す研究がいくつか見られる。転移素性に言及はしていないが，McKenna（1986）は文脈からの意味的制約の量が，クローズ項目の反応時間に影響することを明らかにしている。結束的関係に関して，山田（1979b）は文を正常配列した場合とランダムに配列した場合の比較から，結束的関係がクローズ課題において利用されることを示した。Bridge & Winograd（1982）も中学3年生で，テクストの結束的関係に関する意識性があり，クローズ項目を構成するために，これらの結束的関係を利用できることを示している。さらに，結束的関係のタイプ（語彙，同一指示，接続）によって難易が異なり，文レベルと文章レベルの手がかりの利用も異なることを明らかにした。

このように，クローズ課題において，転移素性や結束的関係の利用が示唆されている。従って作業記憶は，これら転移素性による意味の限定や結束的関係の把握の場として機能することが考えられる。

作業記憶は文脈からある語の意味を限定する場合に重要な役割を担っていると考えられている。小谷津（1978）は作業記憶にCarという語が記憶されていることによって，後続のbodyという語を車体という意味に限定できる例を示している。文脈からクローズ項目として適切な語の意味を限定するには多くの語彙素性を組み合わせて，意味記憶を検索しなくてはならない。意味限定に必要な多くの語彙素性を保持し組み合わせる場として作業記憶を想定できるかもしれない。

また，結束的関係と作業記憶の関係について，Kintsch & van Dijk（1978）はテクスト理解の詳細な認知モデルを提案している。このモデルによると作業記憶の中で結束的な関係が形成されるとしている。彼らは，結束的関係として，同一の語や表現の反復生起による結び付きを中心に検討しているが，テクストの記憶を通してモデルの有効性を検証している。

さらに彼らはこのモデルを読みやすさの分析に適用し，クローズ法を始めとする種々の測度から予測される，テクストの読みやすさとの比較を行っている（Kintsch & Vipond, 1979）。このモデルによれば，読みやすさの一部は結束的関係の把握の容易さによって規定される。この結束的関係の形成が作業記憶で行われるので，その容量の違いによって，同じテクストであっても個人の読みやすさが異なるのである。ここで個人差として表れた読みやすさは各個人の読解能力と見なすことができる。作業記憶の容量が大きいならば，結束的関係の前提となる項目が作業記憶に留まる可能性が高く，それだけクローズ項目との関係を捉えやすくなると考えられる。

以上，クローズ課題における作業記憶の機能について，従来の研究からいくつかの可能性を調べてきた。クローズ課題では結束構造や転移素性の利用能力を測定していることが示唆されており，その具体的な場として作業記憶が機能しうることを検討した。本研究では，読解測度として標準的な形式のクローズ課題と，作業記憶の関係を示すことを目的としていた。しかし，より詳細な理論的分析を行うためには，クローズ項目の無作為な削除ではなく，理論から導かれる項目の削除を用いて検討する必要があろう。さらに，クローズ課題において，スキーマといった高次の知識構造の影響も考えられる。物語は一定の構造をもつと考えられ，物語文法によって記述できるとされる（Thorndyke, 1977）。この物語の構造に関する知識を我々は物語のスキーマとしてもっており，これにより，物語の展開に関する予測や，物語の構成要素に関する情報がない場合でも典型例（default）による推

定が可能になると考えられる。従って，物語を用いたクローズ課題において，このようなスキーマの働きにより，クローズ項目の推定が促進されるかもしれない。この可能性の検討及びその作業記憶との関係は今後の課題である。

本研究では，カテゴリースパンという新たな作業記憶測度を用い，従来の測度と比較すると共に，これらとクローズ課題で測定された読解との関係を検討した。その結果，２つの側面から，読解の過程が容量に限界をもつ作業記憶によって規定されていることを，より明確にできたと考えられる。

一つは，読みスパンは文理解を含むので読解と関係が見られるのであって，これが作業記憶を測定しているとは言えないという問題点に関してである。本研究では文理解以外の課題を含むカテゴリースパンを用いて，読解の予測における読みスパンとの同等性を確認した。従って，これらのスパンは作業記憶の容量を測定しており，読解に作業記憶が関与していることをより明確にした。もう一つは読解の側面であり，従来用いられてきた読解測度が読解後の記憶を必要としており，これが作業記憶との関係に寄与する可能性があった。本研究では読解後の記憶を必要としないクローズ課題においても，作業記憶との相関が見られ，読解過程における作業記憶の関与をより明確にした。さらに，クローズ課題が測定しているとされる読解能力の検討から，読解における転移素性や結束的関係の把握に対する作業記憶の関与が示唆された。

また，本結果は読解の個人差の検討としても意義をもつと言える。ここでは相関分析的なアプローチを用いており，個人間の変動に基づいて読解における作業記憶の関与を確認するものであった。これは同時に，作業記憶の容量が読解の個人差の構成要素であることを示すものであり，読解の個人差の研究に重要な視点を提供すると思われる。今後，読解において作業記憶がどのようなとき，どのように働くかを，さらに詳細に検討することが必要である。これにより，読解の個人差も作業記憶の視点から明らかにできよう。

文 献

Baddeley, A., & Hitch, G.T. 1974 Working memory. In G.A. Bower (Ed.) *The Psychology of learning and motivation*, Vol. 8 Academic Press.

Baddeley, A., Logie, R., Nimmo-Smith, I., & Brereton N. 1985 Components of Fluent Reading. *Journal of Memory and Language*, 24, 119-131.

Beaugrande, R., & Dressler, W. 1981 *Introduction to text linguistics*. Longman. 池上嘉彦他（共訳）1984 テクスト言語学入門 紀伊国屋書店

Bridge, C.A., & Winograd, P.N. 1982 Reader's awareness of cohesive relationships during cloze comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 14, 299-312.

Chen, H. 1986 Effects of reading span and textual coherence on rapid sequential reading. *Memory & Cognition*, 14, 202-208.

Daneman, M., & Carpenter, P.A. 1980 Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.

Daneman, M., & Carpenter, P.A. 1983 Individual differences in integrating information between and within sentences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 9, 561-583.

Daneman, M., & Tardif, T. 1987 Working memory and reading skill re-examined. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and Performance XII*, Erlbaum.

Dixon, P. LeFevre, J., & Twilley, C. 1988 Word knowledge and working memory as predictors of reading skill. *Journal of Educational Psychology*, 80, 465-472.

Jackson, M.D., & Mclelland, J.L. 1979 Processing determinants of reading speed. *Journal of Experimental Psychology: General*, 108, 151-181.

Finn, P.J. 1977-1978 Word frequency, information theory, and cloze performance: A transfer feature theory of processing in reading. *Reading Research Quartery*, 13, 508-537.

Kintsch, W., & van Dijk, T.A. 1978 Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

Kintsch, W., & Vipond, D. 1979 Reading comprehension and readability in educational practice and psychological theory. In L. Nilsson (Ed.) *Perspectives on memory research: Essays in honor of Uppsala University's 500th anniversary*. Erlbaum.

国立国語研究所　1964　現代雑誌90種の用字用語　秀英出版

小谷津孝明　1978　文章理解と記憶構造．神経進歩，22，1016-1026．

Lee Sammons, W.H., & Whitney, P. 1991 Reading perspectives and memory for text: An individual differences analysis. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17, 1074-1081.

Masson, M.E., & Miller, J.A. 1983 Working memory and individual differences in comprehension and memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 75, 314-318.

McKenna, M.C. 1986 Cloze procedure as a memory search process. *Journal of Educational Psychology*, 78, 433-440.

小川嗣夫　1972　52カテゴリーに属する語の出現頻度表　関西学院大学　人文論究，22，1-68．

Palmer, J., McLeod, C.M., Hunt, E., & Davidson, J.E. 1985 Information processing correlates of reading. *Journal of Memory and Language*, 24, 59-88.

Perfetti, C.A., & Lesgold, A.M. 1977 Discourse comprehension and sources of individual differences. In M.A. Just, & P.A. Carpenter (Eds.) *Cognitive processes in comprehension*, Erlbaum.

関敬吾（編）　1956　日本の昔話 I II III　岩波書店

Schwarutz, S. 1984 *Measuring reading competence*. Plenum Press.

芝祐順　1957　読み易さの測り方―クローズ法の日本語への適用―　心理学研究，28，67-73．

高山草二　1986　作業記憶と読書過程　島根大学教育学部紀要（人文・社会科学），20，7-13．

Thorndyke, P.W. 1977 Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.

Turner, M.L., & Engle, R.W. 1989 Is working memory capacity task dependent? *Journal of Memory and Language*, 28, 127-154.

山田純　1979a　読書の研究法（II）―クローズ法―　読書科学，22，119-127．

山田純　1979b　クローズ法と文理解と文章理解　読書科学，23，33-43．

SUMMARY

The purpose of this study was to investigate the intercorrelation of measures of working memory, and their relationship to reading comprehension as measured by the cloze procedure. The standard word span task and the Daneman and Carpenter reading span task were compared to the category span task. In the category span test the students were required to make categorical judgements on a series of three words while retaining the last word in each series for later recall. Word span, reading span, and category span tests represent the measures of working memory in this study. The elementary processes of word recognition were also measured by a lexical decision task and a word matching task, based on physical and name matching.

Performances on the word matching and lexical decision tasks were not correlated with cloze comprehension. Performance on the word span task was also uncorrelatde with cloze comprehension. The measures of reading span and category span were highly intercorrelated, and also predictive of cloze comprehension. Although performance on the cloze procedure does not require memory for reading materials, these results indicate that working memory, as manifested in reading span and category span tests, is predictive of reading comprehension. It is interpreted that working memory is responsible for developing the cohesiveness of the text and for the formation of semantic constraints based on transfer features.

The Science of Reading, Vol.37, No. 2 (1993)

聴者の期待がアイロニーの非対称性に及ぼす影響*

筑波大学　西　谷　健　次**

アイロニー（irony）とは“表現面と真に表したいことをわざと反対にし，しかも真意をほのめかす表現”（広辞苑，第二版）と定義される。例えば，くだらない冗談を聞いて，“おもしろい冗談だね”と発話する場合などがそうである。一般に，アイロニーは，言葉のあや，あるいはレトリックの一種であると考えられているが，言語理解研究の文脈で考えた場合，単なる文学的価値を有した表現と見なされるべきではない。我々の使用する言語には，アイロニーや比喩などのように，言外の意味を有している表現が数多く存在しており，我々はその様な表現を状況に即した推論を行うことによって理解することができるのである。我々が日常的に当然のように行っているこうした言語使用がどの様な知識や推論に基づいているのかは，人間の言語処理を明らかにしていく上で非常に重要な課題である。本研究は，こうした研究の流れに従い，我々がどのようにアイロニーを理解しているのかを明らかにすることを目的とする。

アイロニーには，様々な特徴のあることが指摘されているが（Clark & Gerrig, 1984; 河上，1984; Sperber, 1984），そのうちの一つに非対称性（asymmetry of affect）を挙げることができる。アイロニーの非対称性とは，肯定的発話を行うことによって否定的含意を持たせることが多いという特徴のことである。例えば，退屈な映画を観て“面白い映画だった”と発話すれば，“くだらない映画だった”を含意しうる。しかしその逆に，興味深い映画を観たときに“くだらない映画だった”と発話しても，“面白い映画だった”という含意は生じにくい。

なぜアイロニーに非対称性の特徴が生じるのかに関しては，幾つかの説明がなされている。Grice (1978) によれば，アイロニーとは話者が聴者のそぶり（pretense）を行うことであり，聴者がアイロニーを理解するのは，話者のその様な態度から聴者のアイロニー的含意を推論するためであるとしている。従って，聴者が一般に肯定的期待を有しており，話者がそのそぶりを行うためにアイロニーには肯定的発話が多くなるのである。同様の説明をSperber & Wilson (1981, 1986) も行っている。彼らの主張では，アイロニーとは，社会的期待や規範，あるいはアイロニーの聴者の持つ期待などに対して話者が言及（mention）を行うことである。ここで，一般に社会的期待や規範は，肯定的な内容であることが多く，従って，その様な期待や規範に対する言及を行う限りで，アイロニーは肯定的な発話になりやすいのである。

Kreuz & Glucksberg (1989) は，これらの主張に基づいた実験的検討を行っている。上述の“そぶり”も“言及”もどちらもアイロニーの聴者による発話を話者が繰り返すことによって操作することができる。彼らは，この操作を施したストーリーを作成し，繰り返しを行う肯定的な発話と繰り返しを行わない否定的な発話のどちらがアイロニーとして理解されやすいかに関する評定を被験者に行わせた。その結果，繰り返しを行う肯定的な発話の方がアイロニーとして理解されやすいことが示された。また，同様の結果がGibbs (1986) や西谷 (1991) によって確認されている。

しかし，これら研究では，話者が肯定的な期待を持っている状況が仮定されており，非対称性の一面を確認し

---

[*] Influence of the listener's expectation on the asymmetrical property of irony.

[**] NISHITANI, Kenji (University of Tsukuba)

たに過ぎない。というのも，Grice（1978）やSperber & Wilson（1981，1986）の見解に従えば，仮に聴者の持つ期待が否定的なものであるならば，当然，否定的な発話であっても，アイロニー的含意が生じると考えられるからである（Clark & Gerrig，1984; Sperber，1984）。しかしながら，この点に関しての実験的な検討は残念なことにこれまでに行われていない。そこで，本研究では，発話状況で聴者が否定的な内容を期待している場合に，どの様な発話がアイロニーとして理解されるのかを検討する。Grice（1978）とSperber & Wilson（1981，1986）の見解に基づくと以下のようなが立てられる。

仮説1：聴者が肯定的な期待を有している状況では，話者がその期待に一致する発話を行う場合の方が，一致しない発話を行う場合よりもアイロニーとして理解されやすい。

仮説2：聴者が否定的な期待を有している状況でも，仮説1と同様に，話者がその期待に一致する発話を行う場合の方が，一致しない発話を行う場合よりもアイロニーとして理解されやすい。

仮説3：話者が聴者の期待に一致する発話を行う場合には，聴者の期待の肯定否定の相違に関わりなくアイロニーとして理解される。

方　法

被験者

大学生55名。8種類の材料リストが作成され，各リストに対して6名から7名の被験者があてられた。

材料

西谷（1991）の材料に基づいて，4種類のストーリー，各4条件，合計16ストーリーを作成した。ストーリーに記されている場面はそれぞれ，飛行場で搭乗を待っている場面（"搭乗"），オークションに行ったときの場面（"オークション"），セーターを洗濯している場面（"洗濯"），渋滞に巻き込まれる場面（"渋滞"）であった。

4種類のストーリーはすべて，Fig. 1に示すように，4つの部分から構成されている。まず最初に，"状況の説明"では，二者の関係と置かれている状況，その状況で望まれている内容が記述された。次に，"アイロニーの聴者による事実の予測"が記述されるが，これは状況で望まれている内容に常に一致するものであった。続いて，"予測後に生じる事実"が記述され，最後に，"アイロニーの話者による発話"が記述された。この発話文が評定の対象となるものであった。なお，この発話文はすべての条件に於いて事実に反する発話であった。条件の相違は，ストーリー中で操作された。一つは，状況での聴者の期待が肯定的であるか否定的であるかを"状況の説明"と"事実の予測"で操作し，もう一つは，話者の発話が聴者の期待に一致しているかどうかを"話者の発話"で操作した。Table 1に実験で使用された材料を示した。

使用された材料には4条件が含まれるが，ひとつのリストに於いて提示されるのは，各材料の中で一つの条件であった。各被験者には，4種類のリストのうち一つが割り振られ，従って，各条件につき1種類，合計4ストーリーがあてられた。ストーリーの提示の順序は，被験者ごとにランダムであった。小冊子の各ページには，1種類のストーリーと嫌味性評定尺度，及び2種類の自由記

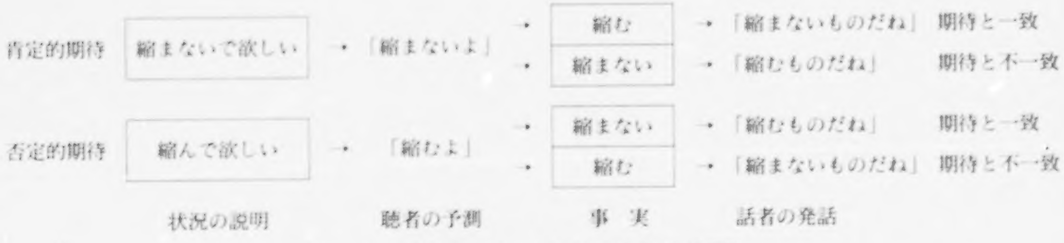


Fig. 1　実験で使用された材料の構造（"洗濯"）

Table 1　実験で使用された材料の例

「洗濯」

秀之は洗濯をしており，友達の和也はそれを手伝っていた。洗濯の最中，秀之は自分のセーターを手にしながら，何やら不思議そうな顔をしている。どうしたのかと思って和也が尋ねると，秀之は「このセーターなんだけれど，ちょっと大きくて…一緒に洗濯したらうまいこと縮むんじゃないかと思ってね…」（「このセーターなんだけれど，ちょっと汚れてるのだけれど，一緒に洗濯したら縮んでしまうんじゃないかと思ってね…」）と答えた。

「どれどれ，確かにね，縮ませないと（洗濯しないと）とても着られないくらい大きいね（汚いね）」

「そうなんだ…」

和也は，もう一度そのセーターを手にとると「セーターには洗濯すると縮むのと縮まないのがあってね，どれどれ…このセーターは縮むやつだね」と言った。

「それは好都合だな」と秀之は言って，セーターを洗濯し始めた。

洗濯を終えてからそのセーターを身体にあててみると，全く縮んでいなかった。秀之はセーターを持ちながら言った。

「セーターってのは見事に縮むもんだね」（「セーターってのは全然縮まないもんだね」）

注）かっこ内は肯定的状況での発話である。

「搭乗」（否定的期待，一致の場合）

伸一と由佳は結婚したばかりなのだが，伸一が単身赴任のため，二人は別々に暮らしていた。二人は，休みになるとどちらかの住まいに行くことにしており，今回は由佳が伸一のマンションに来ていた。しかし，休日などはあっという間に過ぎてしまうもので，もう由佳の帰る日になってしまった。

二人が空港の待合室で飛行機の搭乗を待っていると，「休みなんてすぐに終わってしまうわね，せめて飛行機が遅れてくれないかしら…」と由佳は言った。すると伸一は「そうだね，僕は社用でこの航空会社のによく乗るのだけれど，ここの飛行機は時間に不正確なんだよ」と言った。

搭乗時刻に近づくと，搭乗のアナウンスがあった。予定の時間通りに，飛行機の搭乗が始められた。搭乗の時，由佳は言った。

「時間に不正確な航空会社ね」

「渋滞」（肯定的期待，一致の場合）

康平と淳也は，一緒の車に乗って仕事場に向かっていた。「早く仕事場に行かないとな」と康平が言うと，「そうだな…」と淳也が答えた。康平は独り言のように言った，「せめて1時間でもいいから，仕事場に着く時間が早くなってくれないかな…」すると突然，道路事情に詳しい淳也が「そうそう，この道を行くと渋滞を避けられるんだよ」と言った。康平は「それはちょうど良いや」と言った。

二人の車は，しばらくして渋滞に巻き込まれ，遅々として進まなかった。仕事場に到着すると，康平は言った。

「あの道は渋滞を避けられるのだったよな」

述（含意内容と発話理由）の記入欄があった。評定される発話文には，下線が付されていた。また，小冊子の最初のページには，実験を行うにあたっての教示と諸注意が記され，最後には，内省報告を求めるページが付されていた。

手続き

実験の開始前に，実験者が小冊子の表紙にある教示を読むことによって教示を行った。教示では，発話文が相手に対して嫌味になっているかどうかの評定を行うこと，その発話文の話者が相手に対して何を言いたかったのかと思うか，なぜそのように発話したと思ったのかを記述することが求められた。また，各ページの文章を一度すべて読んでから回答すること，文章中の発話文に注意しながら読むことが注意された。評定尺度は，非常に嫌味であるから全く嫌味でないまでの5段階であった。実験は被験者ペースで行われた。

結果と考察

嫌味性評定

材料の不備により“オークション”は，分析からは除外した。この材料では，値段の高い場合を肯定，低い場合を否定として肯定的状況と否定的状況を操作した。こうした価値観は，例えば，登場人物が生産者の立場にあるのならば妥当なものと考えられるが，消費者の立場にあるのならばこれとは全く逆のものとなる。このストーリーでは，登場人物の立場がどちらの立場に属するのかが不明瞭であった。除外した理由は，こうした状況の操作の不備が原因となって，被験者のストーリーの理解の仕方に相違が生じ，結果に影響してしまうことが考えられるからである。

分析を行うにあたり，評定値の結果を１点（全く嫌みでない）から５点（非常に嫌みである）の得点と見なして統計的処理を行った。最初に，ストーリーごとの平均値を１要因３水準の分散分析によって比較したところ，ストーリー間で有意差は認められなかった（F (2,160) = 2.34, n.s.）。この結果から，ストーリーの相違が評定値に及ぼす影響は等質であると考えられる。しかし，“オークション”の材料を除外したことから，一人の被験者は全体として４条件あるうちの３条件しか経験していない。従って，このデータを，材料をこみにしての被験者内計画によって分析を行うことには無理があると考えられる。そこで，以下の分析では，ストーリーごとの分析を行うこととした。

Table 2　各材料の条件別の評定値の結果

話者の発話		否定的期待		肯定的期待	
		一致	不一致	一致	不一致
搭乗	N	15	14	13	13
	x	2.80	1.79	3.77	2.38
	SD	1.32	0.89	0.93	1.19
洗濯	N	14	12	14	14
	x	3.29	2.58	4.14	2.21
	SD	1.44	0.79	0.66	1.12
渋滞	N	13	15	12	14
	x	3.92	2.27	4.50	2.36
	SD	0.95	1.03	0.52	1.15

各条件の嫌味性評定の平均値をストーリーごとに示したのが，Table 2である。実験に先立って立てられた仮説に従って，ストーリーごとにt検定による分析を行った。分析されたのは，１）聴者が肯定的期待を有している状況で，話者がその期待に一致した発話を行うかどうかの影響（肯定的期待での一致），２）聴者が否定的期待を有している状況で，話者がその期待に一致した発話を行うかどうかの影響（否定的状況での一致），３）話者が聴者の期待に一致した発話を行う場合の聴者の期待の影響（期待の肯定否定）の３種類であった。なお，分散の等質性の示されなかった比較に関しては（“洗濯”に於ける期待の肯定否定，肯定的期待と否定的期待双方での一致，“渋滞”に於ける期待の肯定否定，肯定的期待での一致），Welchの法による分析を行った。その結果，“搭乗”では，全ての分析で有意差が見られた（肯定的期待での一致：t (26) = 2.21, P < .05；否定的期待での一致：t (25) = 2.41, p < .05；期待の肯定否定：t (24) = 3.30, P < .01）。“洗濯”では，肯定的期待での一致に有意傾向が認められ（t (18) = 2.03, .05 < P < .10），また期待の肯定否定に有意差が見られた（t (21) = 5.54, P < .01）。“渋滞”では，肯定的期待と否定的期待双方での一致の効果に有意差が見られ（肯定的期待での一致：t (26) = 4.38, P < .01；否定的期待での一致：t (18) = 6.26, P < .01），期待の肯定否定は有意傾向であった（t (18) = 1.89, .05 < P < .10）。有意差検定の結果は，Table 3に示した。

肯定的期待での一致に関しては，全ての材料で有意差が認められた。すなわち，聴者が肯定的な期待を持っている状況では，話者の肯定的な発話がアイロニーとして理解されやすいことを示すものと考えられる。これは，仮説１を支持する結果と考えることができ，また，従来の知見とも合致するものである。

否定的期待での一致に関しては，“搭乗”と“渋滞”で

Table 3　各材料の有意差検定の結果

	肯定一致	否定一致	肯定否定
搭乗	＊＊(n.s.)	＊(＊)	＊(n.s.)
洗濯	＊＊(＊＊)	n.s.(＊＊)	＋(n.s.)
渋滞	＊＊(＊＊)	＊＊(＊＊)	＋(n.s.)

注1）かっこ内は自由記述データの分析の結果を示す。
注2）＋ $.05 < P < 0.10$，＊ $P < .05$，＊＊ $P < .01$，n.s.有意差なし

有意差が認められた。しかし，各々の平均値を見ると，この結果からは，聴者が否定的な期待を持っている状況では，否定的な発話がアイロニーとして理解されやすいと考察することには無理があるように思われる。ここで期待に一致した発話の平均値を見ると，“搭乗”は2.80，“洗濯”は3.28，“渋滞”は3.92であり，必ずしも高い値とはなっていないように思われる。また，一致しない発話は，“搭乗”は1.79，“洗濯”は2.58，“渋滞”は2.27であり，低い値であると思われる。そこで，これらの平均値が，評定尺度の中央値にあたる3点と差があるかに関してt検定による分析を行った。その結果，一致した発話では，“渋滞”で平均値と3点の間に有意差が見られたに過ぎず（$t(12) = 3.35$，$P < .01$），残りの材料に関しては差は認められなかった。また，一致しない発話では，“搭乗”では1％水準で有意差が見られ（$t(13) = 4.62$，$P < .01$），また，“渋滞”では5％水準で有意差が認められた（$t(14) = 2.69$，$P < .05$）。

この結果からは，聴者が否定的期待を持っている場合には，その期待に一致した発話がアイロニーとして理解されるのではなく，一致しない発話がアイロニーとして理解されなくなることが示唆される。この結果は，仮説2を否定するものではないが，積極的に支持するものでもない。ともあれ，一致しない発話が嫌味以外のどの様な含意が生じるのかに関しては，評定値の結果からは明らかにされない。

次に期待の肯定否定に関してであるが，“搭乗”で有意差が，それ以外の材料では，有意傾向が示された。上述の3点との比較を考え併せれば，この結果は，聴者が否定的期待を持っている状況での話者の否定的発話よりも，肯定的期待を持っている状況での肯定的発話の方がアイロニーとして理解されやすいことを示すものと考えられる。仮説3より予想されるのは，この比較に関して有意差が生じないことであるが，結果はこの予想に反するものであり，仮説3は支持されないと考えられる。

自由記述

被験者に求められたのは，含意内容と発話理由を記述することであった。結果は，分類カテゴリーに基づいて含意内容を分類した。発話理由の記述は，被験者の記述意図が不明の場合に参考にした。分類カテゴリーは，筆者が作成した（Table 4）。分類は，筆者と筆者以外の評定者が別々に行なった（Table 5）。カテゴリー全体での評定者間一致率が非常に低かったため，上位カテゴリーとして否定的感情（“皮肉”と“不平”）であるかどうかで一致率を再計算した。その結果，“搭乗”89.1％，“洗濯”90.9％，“渋滞”89.1％であった。上位カテゴリー間での分類の不一致は分析から除外し，また，上位カテゴリー内での不一致は討議により分類を行った。統計的分析は，一致率の十分に高かった上位カテゴリーに関してのみ行った。なお，“オークション”は，上記の理由から分析から除外した。

上位カテゴリーの度数をストーリーごとに，肯定的期

Table 4　分類に使用されたカテゴリー

皮肉	相手に対する否定的感情（不信感，非難，怒り，嫌がらせなどの場合）
不平	自分（あるいは相手以外の不特定の人物）に対する否定的感情（不満，不平，やつあたりなどの場合）
冗談	冗談（ユーモア，おちゃらけの場合）
事実	文字通りの事実内容（期待通り，発話者の規準に従えば当然の内容などを発話する場合）
反事実	事実と反対の内容（単に事実に反することを発話している場合）
その他	

BEST COPY AVAILABLE

Table 5 自由記述のカテゴリー分類の結果

		否定的感情		それ以外			
		皮肉	不平	冗談	事実	反事実	その他
搭乗	1	2	9	0	0	0	2
	2	2	2	1	8	0	0
	3	5	2	1	0	0	3
	4	0	1	0	0	1	3
洗濯	1	8	0	2	0	0	0
	2	0	0	3	1	3	0
	3	11	0	0	0	1	0
	4	0	0	4	0	0	3
渋滞	1	9	2	0	0	1	0
	2	0	0	4	1	3	2
	3	11	0	0	1	0	0
	4	0	0	0	0	2	5

注）材料の右側の数字は条件を表している。1は否定的期待一致条件，2は否定的期待不一致条件，3は肯定的期待一致条件，4は肯定的期待不一致条件である。

待での一致，否定的期待での一致，期待の肯定否定のそれぞれに関して直接確率計算を行った。その結果，肯定的期待での一致と上位カテゴリーの関連性は“洗濯”と“渋滞”の材料で有意に高かった（“洗濯”：P＝.0003；“渋滞”：P＝.0003）。また，否定的期待での一致と上位カテゴリーの関連性は全ての材料で有意に高かった（“搭乗”：P＝.0154；“洗濯”：P＝.0037；“渋滞”：P＝.0000）。期待の肯定否定と上位カテゴリーの関連性については，全ての材料で有意ではなかった（Table 3）。

この結果は，聴者が肯定的な期待を持っている場合には，肯定的な発話がアイロニーとして理解されることを示すものと考えることができる。これは評定値の結果と一致する結果であり，仮説1を支持するものである。

また，否定的期待での一致の結果は，聴者が否定的な期待を持っている場合に，否定的な発話がアイロニーとして理解されることを示すものである。しかし，上述の評定値の結果と併せて考えると，この結果は，否定的感情以外の含意が生じたことを示していると考える方が妥当であろう。この場合には，“冗談”，“事実”，“反事実”などの含意が生じることが考えられる。しかし，これらのカテゴリーの分類及び各カテゴリーに属する割合に関しては，カテゴリー全体での一致率が低かったことから，明らかではないと言えよう。

また，評定値の結果と異なり，期待の肯定否定と上位カテゴリーに関連性は見いだされなかった。これは，聴者の期待に一致する発話を話者が行う場合には，聴者の期待が肯定的であろうと否定的であろうとアイロニーとして理解される，という仮説3に合致した結果である。しかし，この結果に関しても，評定値と自由記述で異なる結果が導かれている。ここで，自由記述が否定的感情であるかどうかの二値であるのに対して，評定課題は5値であることを考えれば，アイロニーの理解に対する課題の敏感性は，評定課題の方が高いと考えられる。両課題で結果に相違が生じたのは，一つには，こうした敏感性を反映したものと考えることができる。この考えに従えば，評定値に基づいた考察を行うべきだと思われる。従って，結果は発話を繰り返す場合であっても，否定的発話に比べて肯定的発話の方がアイロニーとして理解されやすいことを示すものであり，仮説3は支持されないと言えるであろう。

結果を全体としてみると，仮説1は支持されたが，仮説2，3は支持されなかった。仮説1に関しては，従来の研究でも確認されており，アイロニーの理解に於いて非常に頑健な特性であることが推察される。また，仮説2に関しては，評定値の相対的な高低にのみ注目すれば，仮説に合致するものである。今後のより詳細な研究が待たれるところである。最後に仮説3であるが，本研究の結果の量と質を考えると，否定することはできないように思われる。しかし，仮に聴者の期待に一致する肯定的な発話がアイロニーとして理解されるのであれば，アイロニーの非対称性の特徴は非常に頑健であると考えられる。そうだとすると，Grice (1978) と Sperber & Wilson (1981, 1986) の主張は，修正すべきものであることになる。この点に関しても，今後の研究の待たれるところ

である。

結　論

アイロニーには，非対称性の特徴のあることが指摘されてきた。これは，肯定的発話の方がアイロニーとして理解されやすいことを述べたものである。Grice (1978) とSpeber & Wilson (1984) は，聴者の期待に一致する発話を話者が行うことによって，アイロニーが理解されることを述べている。また，聴者が否定的な期待を有している場合，否定的発話がアイロニーとして理解されることを主張している。本研究は，評定法と自由記述法を用いて，彼らの主張の心理学的妥当性を確認する目的で行われた。

結果からは，聴者の期待が肯定的である状況では，肯定的な発話がアイロニーとして理解されやすいことが示された(仮説1)。また，仮説2，3を支持する結果は得られなかった。しかし，仮説2に関しては，聴者が否定的な期待を持っている状況で，話者がその期待に一致しない発話を行うと嫌味以外の含意が生じることが示唆された。仮説3に関しては，聴者の期待に一致する発話であっても，肯定的な発話の方がアイロニーとして理解されやすいことが示唆された。今後の研究では，仮説2，3の検討をさらに詳細に行っていく必要があろう。

謝　辞

本論文を作成するにあたり，ご指導いただきました筑波大学福沢周亮教授に深く感謝致します。

引用文献

Clark, H. & Gerrig, R. 1984 On the pretense theory of irony. *Journal of Experimental Psychology: General*, *113*, 121-126.

Gibbs, R. 1986 On the psycholinguistics of sarcasm. *Journal of Experimental Psychology: General*, *115*, 3-15.

Grice, H.P. 1978 Further notes on logic and conversation. In P. Cole (Ed.), *Syntax and Semantics*, *Vol. 9: Pragmatics*. New York: Academic Press. Pp. 113-127.

河上誓作　1984　文の意味に関する基礎的研究　大阪大学　文学部紀要，第24巻，171-286.

Kreuz, R. & Glucksberg, S. 1989 How to be sarcastic: The echoic reminder theory of verbal irony. *Journal of Experimental Psychology: General*, *118*, 374-386.

西谷健次　1991　アイロニーの理解に於ける言及の影響　日本心理学会第55回大会発表論文集，400.

Sperber, D. 1984 Verbal irony: Pretense or echoic mention? *Journal of Experimental Psychology: General*, *113*, 130-136.

Sperber, D. & Wilson, D. 1981 irony and the usemention distinction. In P. Cole (Ed.), *Radical Pragmatics*. New York: Academic Press. Pp. 296-318.

Sperber, D. & Wilson, D. 1986 *Relevance: Communication and Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

SUMMARY

Irony usually has a sarcastic implication arising from the utterance of a positive statement (asymmetry of affect). Grice (1978) and Sperber & Wilson (1981) explained the ironic utterance by a speaker as echoing the listener's expectation. However, since a listener usually has a positive expectation, irony may be asymmetric. According to this view, when a listener has a negative expectation, the speaker's echoed utterance that is a negative statement should convey the sarcastic implication to the listener.

In an experiment, 55 subjects were presented with four embedded ironic utterances from each of four stories. They were asked to rate the degree of sarcasm and to interpret the implications of the four utterances.

The results of this experiment indicated that, when a speaker echoed a positive expectation of a listener, the utterance was interpreted as sarcastic. However, when the speaker's utterance did not echo the listener's expectation, the utterance was interpreted as being non-sarcastic. When the speaker echoed the listener's negative expectation, the utterance was less likely to be interpreted as being sarcastic. The results suggested that asymmetry is a strong property of irony.

The Science of Reading, Vol.37, No. 2 (1993)

著者における視点が物語理解に与える影響*

立命館大学　柴田直峰**

問題

言語による表現には論理的な内容を表現する以外に，どこからみて書かれているかという視点の情報の表現が含まれている(西郷，1975；久野，1978)。物語の著者においても，1人称として登場人物の視点から表現したり，第3者として語り手の視点から表現することができる。

一方，読者は，著者における視点に自己の視点を重ね合わせ，物語の仮想的世界を作りあげていく（上野，1981)。そのために，著者における視点の違いは，物語の理解に影響を与える。Black, Turner & Bower（1979）は，大学生の被験者に一貫してある登場人物の視点から書かれた文章と，視点が一貫せず揺れ動く文章とを読ませ，読みの所要時間，再生のエラーなどを比較した。その結果，視点の一貫している材料の方が処理されやすくエラーも少ないことが明らかにされた。視点が揺れ動く文章では，著者における視点は中立的なところにあると考えれば，Blackらの結果は，著者における視点が中立的な場合より，ある登場人物寄りのバイアスがかかっている場合の方が理解されやすいと解釈することができる。

この研究で扱われた物語理解は，客観的内容の理解の側面だけである。物語の理解は，登場人物がどんな状況にありどんなことをしたのかという客観的な内容の理解（情景の理解）だけでなく，登場人物の感情や思考を推測し(心情の理解)，作者が物語全体を通して読者に伝えたいことを読み取る（主題の理解）ことが必要な複雑な構造を持っている（宮崎ら，1985)。さらに，情景，心情，主題のどれもが相互に関連しあって物語理解をもたらすと考えられる。Blackらの研究は，著者における視点が情景の理解に影響することを示したものではあるが，心情の理解や主題の理解への影響は検討されていない。

登場人物の心情や作品の主題は，物語中に直接書かれているとは限らず，読みの所要時間や記憶の正確さを理解の測度として利用できない。また，ある登場人物の視点のみから材料の物語全体を完全に書くことは筋の展開上大きな制約になってしまうし，完全に中立的な第3者から俯瞰した事柄だけを書くこともできにくい。これらのことが，著者における視点が心情や主題の理解へ与える影響を検討しにくい理由として考えられる。

では，著者における視点が心情や主題の理解へ与える影響は，どのように実験的にとらえられるだろうか。登場人物の心情や作品の主題が書かれていなくても，読者は，登場人物の感じていることを同じように感じたり，作品の寓意をとらえることができる。これは，読者が物語を読み進む過程で，心情や主題を物語に示された登場人物の行動や状況から自発的に推測しているためと考えられる。人が文章を読むときには文章に明示された情報以外も推論しながら読み，もともとの情報と推論された部分とは区別されない(Bartlet，1932)。また，物語の筋の展開は，登場人物の意図や感情に沿ってなされる（Glenn，1978)。つまり，登場人物の行為と心的状態とは，互いに因果関係を持ちながら理解されている。したがって，もし物語が登場人物の行為や状況のみで記述されていたら，読者は登場人物の心的状態を推測しながら読むだろうと予想される。そして，物語を再話，つまり，

---

* The effect of an author's point of view on story comprehension.

** SHIBATA, Naomine(Ritsumeikan University)

“どんなお話しを聞いたのかを誰かに伝える”という形式で再生させると，推測された心的状態や主題はもとの物語と区別されずに付加され，産出されるはずである。物語を再話させたときに付加された情報は単に再生のエラーなのではなく，理解の指標として検討できるのではないだろうか。

登場人物の心情の理解は，他者の心的状態を理解することである。これは，共感性として研究され，他者になってみることが共感性を高めると指摘されている。他者と同じ経験が自己に起こっている場合を想像することが，共感を喚起する方略の1つであり（Hoffman, 1979），他者との類似経験を想起させることが，幼児の共感性を高める（久保・無藤，1984）。他者になってみることは，自己の視点を他者の視点に重ね合わせることにほかならない。したがって，登場人物の心情は，読者がその登場人物の視点から物語を読みやすい条件において理解されやすいはずである。つまり，登場人物の心情は，著者における視点がある登場人物寄りの場合，中立的な場合より理解されやすいと予想される。

作品の主題は，登場人物の行為や心的状態にとらわれず，物語全体をとらえなければ理解できない。つまり，著者における視点が中立的な場合，登場人物の視点の場合よりも主題の理解がされやすいと予想される。

以上の問題意識から，本研究では著者における視点が，情景の理解，心情の理解，主題の理解に及ぼす影響を検討する。具体的には，著者における視点が比較的中立的な視点である物語を読み聞かせる群と，ある登場人物寄りのバイアスがかかった物語とを聞かせる群を設ける。そして，両群の再話のプロトコルを比較し，物語理解の質の差を検討する。読み聞かせの際，登場人物の心情や作品の主題は提示する物語には明示せず，被験者が再話の際に自発的に付加した情報を理解の指標とする。

方　法

被験者

小学校3年生121名，5年生102名を対象とした。物語Pを聞かせた群（以下P群とする）と，物語Nを聞かせた群（以下N群とする）の被験者数とその平均年齢を表1に示した。

表1　被験者の人数と平均年齢

		人数	平均年齢
P群	1年生	47	7：0
	3年生	61	8：11
	5年生	50	11：0
N群	1年生	49	7：0
	3年生	60	9：0
	5年生	52	11：0

物語材料

物語の材料として，登場人物が少年と手品師の2人である童話「白いハト」（岡野，1979）の1部をテキストとした。物語の粗筋は，1）公園で少年が手品師の手品を見ている（設定部1），2）手品師はハンカチからハトを出す手品をする（設定部2），3）少年は手品師にハトを出したハンカチをもらう（展開部），4）少年がハンカチを空へ投げるとハンカチがハトに変わる（解決部），である。また，著者における視点が異なる2つの物語を作るため，登場人物の心的状態にかかわる記述を削除し，情景に関する記述のみで構成されたものを原テキストとした。この原テキストをもとにして，少年寄りの視点から表現された物語（物語P）と，視点が特定しにくい3人称客観として表現された物語（物語N）との2つのバージョンの物語が作成された。物語Pと物語Nとは同一の内容を表しているが，表現が異なっている。どちらの物語も命題数は54である。なお，2つの物語の表現の相違点は表2に示すとおりである。

手　続

実験は各クラスごとに集団で行なった。P群には物語Pを，N群には物語Nを聞かせた。教示は以下の通りであった。

“これから，お話を聞いてもらいます。どんな人が出てくるのか，どんなことが起こるのか，よく心の中に思

表2　物語の表現の異なる点

	物語P	物語N
主　　語	たっちゃん	男の子
指示代名詞	こちらを見ました	男の子を見ました
	そちらへ近寄りました	手品師に近寄りました
受 動 態	手品師に言われました	手品師は言いました
授与動詞	渡してくれました	交換しました

い浮かべて聞いて下さい。”

物語P，物語Nともに，被験者が十分聞き取れる速度で，同一人物の声によって録音されているものを材料とした。なお，物語の提示時間はどちらも約4分であった。

物語の提示後，用紙を配り，学年，氏名，性別，生年月日を記入させ，以下の教示を行なった後，自由に記述させた。

“いま聞いたお話はどんなお話でしたか？お友達やおうちの人から‘どんなお話を聞いたの？’と聞かれたらどんなふうに答えますか？お話を知らないお友達やおうちの人にわかるように，どんなお話だったか書いて下さい。”

なお，筆記に時間の制限は加えなかった。

結果と考察

1．結果の整理

再生された物語の分析は，プロトコルを文単位ではなく述語に注目して命題を単位としてユニットに分割し，ユニットの数を数えた。数えられたユニットを次の4つのカテゴリに分類した。1）登場人物の行為や状態などの記述（外的状況），2）登場人物の心的状態の推測（提示された物語にはない），3）「空想のお話で…」のような物語全体の属性の記述（以下ではタイトル定義反応とする），4）自己の感想。カテゴリの分類は，実験者と本研究に直接関係のない者との2名が独立に行なった。2名の一致率は88.2%であった。外的状況と心的状態の推測のカテゴリに分類されたユニット数の平均とSDを表3に示した。

表3　各カテゴリの命題数の平均（SD）

		外的状況	心的状態
P群	3年生	10.52(4.94)	0.31(0.69)
	5年生	10.54(4.58)	1.02(0.95)
N群	3年生	8.53(4.45)	0.32(0.56)
	5年生	10.98(4.63)	0.63(0.52)

表4　タイトル定義反応，自己の感想がみられた被験者の人数

		タイトル定義反応	自己の感想
P群	3年生	0	1
	5年生	2	2
N群	3年生	2	0
	5年生	11	1

タイトル定義反応と自己の感想のカテゴリに分類されたユニットは少ないため，これらの反応を行なった被験者の数を表4に示した。

2．物語の情景の理解について

この物語の基本的構造である，設定部1，設定部2，展開部，解決部の全てがプロトコル中にみられた者の出現率は，P群の3年生，5年生でそれぞれ，95.1%，100%であった。また，N群の3年生，5年生ではそれぞれ，98.3%，98.1%であった。どちらの群においても，出現率の学年差はなかった。また，いずれの学年においても群差はなかった。これは，物語の情景の基本構造はどの群，学年においても理解されていたことを示している。

外的状況に分類されたユニット数について，2（物語のタイプ）×2（学年）の分散分析を行なった。その結果，学年の主効果と物語のタイプ×学年の交互作用が有意であった（F(1,219)＝4.37，P＜.05，F(1,219)＝4.27，P＜.05）。下位検定の結果，3年生ではP群の方がN群より再生量が多く，N群では3年生より5年生の方が多かった。これは，物語Pでは，3年生の外的状況に関する再生量を多くするが，5年生ではそのような効果がなかったと解釈できる。

BEST COPY AVAILABLE

著者における視点が，一貫してある登場人物の視点であるほうが状況や行為が理解されやすいというBlackらの結果は，3年生において支持された。3年生では，登場人物になったつもりで状況や行為を把握し，情景を理解するといえよう。ただし，著者における視点が少年ではなく手品師の視点の場合に同様の結果が示されるかどうかはわからない。共感しやすさの違いが情景の理解に与える影響は，今後の検討課題である。

3．登場人物の心情の理解について

心的状態の推測に分類されたユニット数について，2（物語のタイプ）×2（学年）の分散分析を行なった。その結果，物語のタイプの主効果と学年の主効果，物語のタイプ×学年の交互作用が有意であった（F(1,219)＝4.09，P＜.05，F(1,219)＝29.80，P＜.01，F(1,219)＝4.31，P＜.01）。下位検定の結果，5年生ではP群の方がN群より再生量が多く，どちらの群においても3年生より5年生の方が多かった。これは，5年生は3年生より心的状態の推測が多く，物語Pではさらにその傾向が強まることを示している。

再生されたプロトコルに現れた登場人物の心的状態の推測は，登場人物の心情の理解を反映している。そこで，プロトコルに現れた心的状態の推測の質的な側面，つまり，被験者がどの登場人物の心的状態を推測したかを分析した。誰の心的状態を推測したかによって，被験者を，少年のみ，手品師のみ，両者，心的状態の推測なしに分類した結果を表5に示した。

各学年ごとに，2×4のχ^2検定を行なったところ，5年生では有意差があったが($\chi^2(3)=9.49$，P＜.05)，3年生ではなかった($\chi^2(3)=0.89$，n.s.)。残差分析によって，5年生のP群では少年の心的状態を推測したものが多くN群では少ない，手品師の心情を推測したものはP群で少なくN群で多いことが5％水準で認められた。つまり，P群の5年生は少年のみの心的状態を推測しやすいが，N群では少年だけではなく少年も手品師も心的状態を推測することが示された。

表5　それぞれの登場人物の心的状態を推測した被験者の人数

		少年	手品師	両者	なし
P群	3年生	9	2	1	49
	5年生	25	3	3	19
N群	3年生	12	3	1	44
	5年生	14	12	6	20

これらのことから，3年生では物語の情景を理解するときに著者における視点が影響したが，5年生ではどの登場人物の心的状態を推測するかにそれが影響することがわかった。つまり，5年生では著者における視点に添って登場人物の心情を理解していると考えられる。5年生における登場人物の心的状態の推測は，自由にどの登場人物についてもなされるというわけではなく，著者における視点に規定されていると思われる。

著者における視点が登場人物の視点であるとき，その登場人物の心的状態の推測の量は多かった。これは予想された結果であるが，著者における視点が中立的であるとき，心的状態を推測される人物は多様なことも示された。様々な人物の感情や思考を推測することは心情の理解の質的側面を反映しており，特定の登場人物の心的状態のみを理解することだけが登場人物の心情の理解ではないことが示唆される。

4．作品の主題の理解について

作品の主題を述べた反応はなかったが，タイトル定義反応を主題を述べた反応に類する反応として分析した。タイトル定義反応は，登場人物の個々の行為や心的状態を捨象し，物語全体をとらえその性質を述べた抽象度の高い反応である。作者の意図や寓意を直接述べていなくても，物語全体を抽象化している点で，作品の主題を述べる反応と機能的には同じと考えられるからである。

タイトル定義反応の見られた者の人数を示した表4から明らかなように，この反応はN群の5年生で多かった。この反応をした者としなかった者という観点から2×2のχ^2検定をそれぞれの学年ごとに行なうと，5年生ではN群の方が多いという群差があり（$\chi^2(1)=6.75$， P＜.01)，3年生ではなかった（$\chi^2(1)=2.07$，n.s.)。

タイトル定義反応が，N群の5年生のみに特徴的な反応であるということは，5年生では，著者における視点が中立的な方が，物語全体から何を言いたいのかを理解しやすいことを示唆している。P群では特定の登場人物の心的状態の推測が多かったが，タイトル定義反応は少なかった。特定の登場人物への共感のしやすさが，かえって物語全体をとらえにくくしているのではないかと考えられる。

全体的考察

1．著者における視点と理解について

本研究の以上の分析によって，著者における視点が物語の理解に与える影響として次の点が示された。

第1は，著者における視点がある登場人物寄りのものであるとき，3年生では情景が把握されやすく，5年生では心情がとらえられやすかった。第2は，著者における視点が中立的なものであるとき，5年生はどの登場人物の心的状態も推測しやすく，物語全体をとらえることもしやすかった。

この2点は，物語の理解に異なる2つのモードがあることを示唆している。Britton (1979) は，言語使用に際して参加者（participant）と観察者（spectator）の2つのモードがあると述べている。物語の理解にとっても，登場人物になりきってその行為を把握したり心的状態を推測する参加者的理解と，物語から距離を取って全体の主題を読み取る観察者的理解の2つのモードがあると考えられる。

読書指導等では，登場人物の心的状態を推測する共感的読みが重要視されがちである。しかしそれだけでなく，物語を客観的に見て全体としての意味をとらえることも作品の主題の理解にとって重要である。どちらの理解も促進させるために，たとえば同じ物語を異なる視点から表現して提示するなどの工夫が必要ではないだろうか。

2．理解を検討する方法としての再話について

本研究では理解を検討するために，物語を再話させ (retell)，再生に現れた被験者の自発的な推測を利用した。

この方法を用いることによって，心的状態の推論を自発的に行なっているという証拠は得られた。さらに，自己の感想の混入が少なく物語が感想文としては産出されなかったこともわかった(表4)。また，被験者が自発的に推測した作品の主題などを観察できる可能性も示された。

しかし，今後の改善が必要な余地も残されている。例えば，登場人物の心的状態を被験者に直接聞いたものではないため，被験者の推論は間接的にしかわからない点である。また，再話という方法自体が物語の産出を必要とするため，ある程度の産出能力を既に獲得している被験者に対してしか使えない点である。

心的状態についての被験者の自発的な推論をとらえる方法を見出していくことは，物語理解にとどまらず他の研究領域にとっても重要な課題である。例えば，共感の研究では，被験者の推測した感情を捉えるのに「どんな気持ちだと思うか」を直接聞く方法を取ることが多い(久保ら，1984，渡辺ら，1986)。この場合，被験者は，課題状況の中で与えられた材料をもとに問題解決的に答えている可能性が高い。しかし，共感的理解は，推論させて得られるものではなく，自発的に推論してしまう過程なのではないだろうか。

本研究で用いた再話の方法には，現時点では先に述べた限界があるとはいえ，自発的な過程をとらえるための有効な方法なのではないかと思われる。再話を，理解をとらえる方法として利用するために，教示や材料の選定や課題状況の文脈をより推論を引き出しやすいものに設定するなど，手続を洗練させることが今後の課題として残されている。

文　献

Bartlett, F.C. 1932 Remembering : A study in experimental and social psychology. Cambridge University Press. 宇津木保・辻正三（訳） 1983 想起の心理

学 誠信書房

Britton, J. 1979 Learning to use language in two modes. In N.R. Smith & M.B. Franklin (Eds.), Symbolic Functioning in Childhood. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Black, J.B., Turner, T.J., & Bower, G.H. 1979 Point of view in narrative comprehension, memory, and production. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 18, 187-198.

Glenn, C.G. 1978 The role of episodic structure and of story length in children's recall of simple stories. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 17, 229-247.

Hoffman, M.L. 1978 Empathy, its development and prosocial implications. In C.B. Keasey (ed.), Nebraska Symposium on Motivation. University of Nebraska Press.

久保ゆかり，無藤隆　1984　気持ちの理解における類似経験の想起の効果―共感的理解の発展的検討―　教育心理学研究，32，296-305

久野暲　1978　談話の文法　大修館書店

宮崎清孝，上野直樹　1985　視点　東京大学出版会

岡野薫子　1979　白いハト　佐藤さとる編　ファンタジー童話傑作選1　講談社文庫

西郷竹彦　1975　文芸学講座(1)視点・形象・構造。西郷竹彦文芸教育著作集17，明治図書

上野直樹　1981　物語のもつカメラ・アングルの記憶について　日本教育心理学会第23回総会発表論文集，58-59.

渡辺弥生，瀧口ちひろ　1986　幼児の共感と母親の共感との関係　教育心理学研究，34，324-331.

SUMMARY

This study investigated the effects of an author's point of view on readers' inferences about the mental state of a character and their understanding of the theme. Two stories based on an original text were used. One story was written from the point of view of a boy who is one of the characters in the text (version P) and the other story from a neutral viewpoint (version N). All references to the mental state of the character and the theme were deleted from both versions.

The 121 third grade and 102 fifth grade elementary school pupils were assigned to two groups for each grade—a group that listened to version P (Group P) and a group that listened to version N (Group N). After listening to a story, the children were asked to write about it for their friends or family members who had not read the story.

The main findings from an analysis of the contents of children's writing were as follows

(1) Among third graders, the number of remarks about actions and the situation was larger among Group P subjects than for Group N subjects.

(2) Fifth graders, especially those in Group P, drew a greater number of inferences about the character's mental state than the third graders

(3) Among fifth graders, subjects in Group P tended to make inferences about the mental state of the boy, while subjects in Group N made inferences for all characters in the story.

(4) Group N fifth graders produced a greater number of personal impressions about the motif of the story than any other group.

(5) A story written by readers for other persons can be used to detect the reader's unintentional inferences.

The Science of Reading, Vol 37, No. 2 (1993)

科学読み物の読解に及ぼす誤った知識の影響*

東北大学　工　藤　与志文**

問題と目的

近年，学習者の誤った知識が学習活動に影響を及ぼすことに注意が向けられている。このような知識は，「概念バグ」「素朴概念」「誤概念」「誤ルール($\overline{ru}$)」など，様々な名称で呼ばれているが，体系的な教授を受ける前から学習者が自発的に形成している誤った知識であり，体系的な教授によっても正しい知識に組み換わりにくいということが知られている(麻柄1988，Osborneら1985)。つまり，学習者が白紙の状態であって，そこに知識を書き込んでいくといった学習形態ではなく，学習者が既に持ってしまっている誤った知識と教授者が伝えたい正しい知識との対決という学習形態が想定されるようになったのである。このような既有の誤った知識が教授活動に妨害的に作用するという事実，およびそれを正しいものに組み換える方略については，特に教科教育研究の領域で明らかにされつつある。例えば，工藤ら（1991）は，多くの小学生が「図形の周りの長さが長い方が面積が広い」という誤ルールを形成しており，それが面積学習以後も完全に組み換えられることなく残存し続け，正しいルールの理解を妨げていることを明らかにしている。また，荒井ら（1991）は生殖器官としての花概念とは別の花概念（例えば「きれいな花びらがあるのが花」）を多くの子どもたちが形成し，それが容易に組み換わらないという事実を踏まえ，その組み換えをめざした授業プランを作成し，実践している。

以上の研究成果からすると，誤った知識の影響は算数や理科といった教科の授業場面のみならず，文章の読解という場面でもみられることが予想される。特定の文章が，読み手の誤った知識と矛盾した内容であったり，あるいは誤った知識を正す目的で書かれたものであったりした場合，文章の理解過程に何らかの妨害作用がはたらくことは予想に難くない。この予想と関わる研究としては麻柄（1990）の研究が挙げられる。麻柄は，大学生に「チューリップにも種ができること」を説明した文章を読ませた直後に，文章にどんなことが書いてあったかを質問したところ，「種のことは書いていなかった」や「チューリップに種はできないと書いてあった」と回答した者が存在したことを報告している。事前の調査で多くの大学生が「チューリップに種はできない」と考えていることがわかっているので，この実験の被験者は自分の知識と矛盾する内容の文章を読んだことになる。したがって，上述の回答のような誤解が生じたのは，単なる不注意や読み違えによるのではなく，文章内容と矛盾する知識の存在が文章内容の受容を妨害した結果なのではないかとも考えられるのである。この予想をより明瞭に確認することが本研究の中心的な目的となる。

さらに，上述の予想が正しいとすれば，既有の誤った知識が妨害的に作用するのが，読解のどのレベルなのかという点が問題となる。文章の読解といっても，文章の内容を機械的に反復するにとどまるレベルから，文章内容から一定の意味を抽出し得るレベル，さらに文章の意味内容を踏まえ，自らの言語行動の変革にまで至るレベルを想定可能である。ここでは細谷（1991）に倣い，読解のレベルを記号学の用語を援用してそれぞれ統語論的

---

* The effects of readers' misconception on the comprehension of a science text.

**KUDO, Yoshifumi (Tohoku University)

(syntactic)，意味論的 (semantic)，実用論的 (pragmatic)と仮称することとする。統語論的レベルとは，記号と記号の関係を理解することで達成可能なレベルであり，例えば特定の文章に書かれてあったことについて，その文章内に限定した範囲で答えられるレベルである。意味論的レベルとは，記号と事物の関係を理解することで達成可能なレベルであり，例えば特定の文章に書かれた内容から，現実に存在する事物について何らかの予想・判断が可能となるレベルである。また，実用論的レベルとは，記号と行動の関係を理解することで到達可能なレベルであり，例えば特定の文章に書かれた内容から，自らの行動を決定する規範を見出し得るレベルである。以上のように考えると，統語論的レベルの読解は意味論的レベルの読解の前提であり，意味論的レベルの読解は実用論的レベルの読解の前提となることが想定される。そして，達成の困難度は，統語論的レベルが最も低く，実用論的レベルが最も高いということにもなろう。入力情報と既有知識との相互作用は，複雑な情報処理過程でより必要とされると考えられる。そして，達成が困難な読解レベルほど複雑な情報処理を要するであろう。これらのことから，達成が困難な読解レベルほど既有の誤った知識の影響を受けやすいという仮説を導くことができる。

本研究の目的は，以下の仮説を確認することである。

1．読み手が文章の内容と矛盾する誤った知識をもっている場合，その文章の読解にその知識が妨害的に働く場合が存在する。
2．読解のレベルを，統語論的，意味論的，実用論的とした場合，誤った知識が最も強く作用するのは実用論的レベルであり，最も作用を受けないのは統語論的レベルである。

方　法

1．読み物

本実験でとりあげた文章は，「ヒマワリの花の向き」に関する読み物である。「ヒマワリの花は太陽の動きを追って回る」という俗説は広く行き渡ったものであるが，それが誤りであることはあまり知られていない。実は，ヒマワリの花は東を向いたままで動かないのである（瀧本1986）。したがって，ヒマワリの花が動かないことを説明した読み物は，多くの人がヒマワリの花について持ってしまっている誤った知識と矛盾する内容を持つことになり，本実験で取り上げる文章としてふさわしいと考えられる。

読み物は，瀧本敦著「ヒマワリはなぜ東を向くか」（中公新書）の第２章第２節「東を向いて開くヒマワリの花」をそのまま使用した。ただし，「ヒマワリの動きにくせがある」（本文29～31ページ）はカットした。読み物の内容は，成長期にある若いヒマワリは，葉を太陽に常に直面させるように動かすが，花が開きはじめるころから西に向く角度が日に日に小さくなっていき，花が完全に開いた頃には東を向いたまま動かなくなるということを説明したものである。さらに，どういうしくみで東を向くのかはまだ解っていないが，東を向くと夜露にぬれた花を早く乾燥させることができるという利点があること，また，家の軒下など太陽の光をさえぎられているところに生えたヒマワリの場合は方角に関係なく，太陽の光がくる方を向くことにも言及している。

2．実験の概要

実験は２つのセッションに分かれ，両セッションは連続して行なわれた。第１セッションでは，一連の質問と読み物からなるＢ５判９ページからなる冊子がランダムに配布され，各自のペースで読み進めるよう指示がなされた。読み物を読み，かつ質問にも答え終わった者から順に冊子が回収された。全員の冊子を回収し終わったところで，ただちに第２セッションに移った。第２セッションでは，質問が書かれたＢ５判の解答用紙１枚が配布され，質問に答えるよう指示がなされた。第１セッションと同様，解答し終えた者から順に用紙を回収した。

3．冊子（第１セッション）の構成

冊子は，事前質問，読み物，事後テストＡ・Ｂ，感想の４部分より構成された。

・あなたはヒマワリの花の向きについて今どう考えていますか。最も当てはまる選択肢を一つ選んで，その記号に○をつけてください。

（ア） ヒマワリの花は太陽の動きを追って回る。

（イ） ヒマワリの花は太陽の位置に関係なく，バラバラな方を向いたまま動かない。

（ウ） ヒマワリの花は太陽の光を最も受ける南を向いたまま動かない。

（エ） わからない。

FIG. 1 事前質問

◎事後テストA

今読んだ「読み物」の内容を次の指示にしたがって要約してみてください。（ここで「読み物」を読み直してはいけません。）

A．花をつける前の若いヒマワリについてどんなことが書かれてありましたか。要約してください。

B．花をつけてからのヒマワリについてどんなことが書かれてありましたか。要約してください。

C．その他，重要だと思うことがあったら要約してください。

◎事後テストB

・B－1

まだつぼみすらつけていない若いヒマワリを観察したら，葉が東の方にまがっていました。〈「読み物」の内容が正しいとすれば〉この時は朝か昼かそれとも夕方のはずでしょうか。答えを下の空欄に記入してください。

・B－2

完全に開いたヒマワリの花を朝と夕方に観察しました。さて，〈「読み物」の内容が正しいとすれば〉朝と夕方では花の向きは変化するはずでしょうか。それともしないはずでしょうか。最も当てはまる選択肢を一つ選んで，その記号に○をつけてください。また，朝と夕方のヒマワリはそれぞれどこを向いているはずか，分かる人は記入してください。

（ア） 花の向きは変化する。

（イ） 花の向きは変化しない。

（ウ） わからない。

◎事後テストC

あなたが今日帰宅した後，近所の中学生に「ヒマワリの花は何のためにいつも太陽のある方を向いているのですか」と尋ねられたら，あなたはどう答えますか。あなたが知っていることを総動員して，できるだけ詳しく教えてあげるつもりで答えを書いてください。

FIG. 2 事後テスト

①事前質問〈1～2ページ〉

事前質問をFIG. 1に示す。これは，ヒマワリの花の向きについてどう考えているかを質問したもので，各被験者が「ヒマワリの花は太陽の動きを追って回る」という誤った知識（以下「回転説」）を実際に持っているのかどうかを測定するためのものである。また，そのように回答した根拠は何か，その回答にどれくらい自信があるかも合わせて質問した。さらに，質問の終わりに，続いて読み物を読んでもらうこと，読み終った後に質問があること，質問に回答する際には読み物を読み直さないこと等を告げた注意書きを挿入した。

②読み物〈3～7ページ〉

③事後テストA・B〈8～9ページ〉

事後テストをFIG. 2に示す。テストAは読み物の内容を3つのテーマに分けて要約することを求めたものである。この課題に正しく答えるには，少なくとも読み物に書かれてあったことを記憶していればよいので，統語論的レベルでの読解が達成されたかどうかを測定する課題であるといえる。

テストBは2問あり，それぞれ若いヒマワリの葉が特定の方角を向いているときの時刻と特定の時刻に観察したときのヒマワリの花の向きについて尋ねたものである。この課題にあるような状況は読み物の中には直接でてこないので，これらに正しく解答するには，読み物の内容を機械的に記憶しているのではなく，現実にあるヒマワリについてどのような記述がなされているかを読み取らねばならないだろう。したがって，この課題によって意味論的レベルの読解が達成されたかどうかを測定することができるものと考える。

④感想〈9ページ〉

読後の感想を自由に書いてもらった。

4．解答用紙（第2セッション）

第2セッションで配付された解答用紙には，事後テストCが書かれてある（FIG. 2参照）。テストCがAやBと異なっているのは，AとBではあくまで読み物の内容に関して質問がなされているのに対し，Cではヒマワリの

花の向きに関する読み手自身の知識が問われている点である。さらに，質問の中にある中学生の発言が「回転説」そのものであり，読み手がこの課題に正しく解答するためには，中学生の発言内容を否定することが求められる。したがって，読み物を読んだ後も回転説を放棄しえなかった読み手には正しい解答が困難であると推測される。このように，Cは，読み手自身の知識に基づいた言語行動を要求しているという点で，実用論的レベルでの読解の達成度を測定し得る課題であると考えられる。テストCをテストA，Bとは別なセッションで行なったのは，読み物の内容に基づいて解答するという「構え」の効果をなるべく回避しようと考えたことによる。

5．被験者・実験期日

被験者は宮城県内の保母専門学院１年生45名。実験期日は1991年11月26日であった。

6．結果の予想

「問題と目的」の項で述べた仮説から，以下の予想が導かれる。

1．事後テストの解決において，回転説に由来すると考えられる誤答が見られる。

2．回転説に由来すると考えられる誤答の発生率は，事後テストAで最も低く，事後テストCで最も高い。

さらに，本研究では事後テストA，B，Cに正解できることが，それぞれ統語論的，意味論的，実用論的レベルの読解が可能になっていることの指標と仮定しているが，その仮定が妥当なものであるならば，以下の予想が成り立つはずである。

3．事後テストAに正答することは，事後テストBで正答することの必要条件であり，事後テストBに正答することは事後テストCで正答することの必要条件である。すなわち，事後テストBに正答した者は事後テストAでも正答しており，事後テストCに正答した者は事後テストBでも正答している。

結果と考察

1．分析対象となる被験者

事前質問によって，45名の被験者中，「回転説」を支持しているものは26名であることがわかった。また，太陽の光を受ける南の方を向いていると考えるものが16名，また，太陽の位置に関係なくバラバラであるとする者が１名，わからないとする者が２名であった。南を向いているとする考えも含めれば，被験者の大部分は，誤ってヒマワリの花の向きと太陽との間に何らかの関係を認めていることがわかる。ただし，本研究では回転説を対象として取り上げるので，以後の結果報告は回転説支持者26名のみを対象とする。

2．事後テストAの結果

事後テストAは３つのテーマについて読み物の内容の要約を求めるものであるが，ここでは，「花をつける前の若いヒマワリについて」と「花をつけてからのヒマワリについて」の２つのテーマに関する要約のみを分析の対象とした。分析の際には，「若いヒマワリ」に関しては，葉の運動に言及しているかどうか，「花をつけたヒマワリ」に関しては，運動を停止すること，そして花が東を向いたままであることに言及しているかどうかに着目した。事後テストAの結果をTABLE 1に示す。〈葉の運動〉〈運動の停止〉〈東向きの花〉のすべてについて正しく言及したものを完全正答者とした（11名）。また，〈運動の停止〉に関して言及のない者が５名，〈東向きの花〉に関して言及のない者が１名いた。これらの６名は，一部の記述の欠如以外は正しく要約できた者であり，書かれた内容に関しては誤りのないものであるので，誤答者とは区別し，不完全正答者とした。誤答者は残りの９名であるが，誤答の内容を詳しく見てみると，回転説の影響と思われる誤答（回転説型誤答）とそれ以外の理由によると思われる誤答（他型誤答）に分類することができた。

それぞれの誤答の例をFIG. 3に示す。例１は，葉が動くのと一緒に花が動くというものである。このような記述は読み物中には全くなく，若いヒマワリの葉が動くと

◎回転説型誤答の例

1．葉が均等に光をあびれるように太陽に向いて茎が動く。茎が動くとともに花も一緒に動くことになる。

2．花をつけてからのヒマワリも、太陽を追って動くことがまれにあった。しかし、東を向いて咲いている。

◎他型誤答の例

1．（若いヒマワリについて）東を向いている。

2．（花をつけたヒマワリについて）一本の茎からたくさんの花が咲いているのは四方八方向いている。

FIG. 3　事後テストAの誤答例

いう読み物の記述と回転説のいわば「妥協の産物」として作り出されたものと考えられる。また、例2ではヒマワリが花を東に向けたままであるという記述と回転説との間になんとか折り合いをつけるためか,「太陽を追って動くことがまれにあった」という読み物にはない記述を追加してしまっている。このように、回転説という誤った知識が読み物の要約の段階で既に影響を与える場合があることがわかる。この結果は、読解の統語論的レベルでさえも既有の関連知識から完全に独立に達成し得るものではないことを示唆している点で興味深い。予想1を確認する結果と言える。他型誤答の例としては、例1のような、若いヒマワリについての要約を求めているのに花の向きに関する記述をしたり、例2にあるように、例外的な部分の記述のみで、中心的な部分に対して言及していないなどの誤答が挙げられる。

3．事後テストBの結果

TABLE 1　事後テストA，Bの結果

	完全正答者	不完全正答者	回転説型誤答者	他型誤答者
事後テストA	11(42)	6(23)	7(27)	2(8)
事後テストB	17(65)	2(8)	3(12)	4(15)

◆　（　）内の数字は%を表す。

事後テストBは、ある特定場面でのヒマワリの葉と花の向きに関する質問である。被験者は、問題文中に与えられた情報からその時の時刻や花の向きを予想しなくてはならない。B－1は、太陽を追う運動をする葉が東の方にまがっているのだから、朝が正解である。B－2は、東を向いたままのヒマワリの花を朝と夕方観察したのだから、花の向きは変化せず、いずれの場合も東を向いているというのが正解である。事後テストBの結果をTABLE 1に示す。テストBは2問あるので、2問とも正解した者を完全正答者としたところ、17人がそれに該当した。また、B－1には正答し、B－2でも花の向きは変わらないと正答したものの、花の向いている方角を具体的に記入していないものが2名いた。これらの被験者は書かれた内容に関しては誤りがないので不完全正答者とした。それ以外のB－1あるいはB－2で誤答したもの7名を誤答者と見なした。誤答者の回答をさらに分析すると、回転説型誤答に分類可能なものがB－2で、他型誤答に分類可能なものがB－1で見られた。回転説型誤答は、B－2で花の向く方角を尋ねられた際に、朝は東を向き、夕方は西を向くというもので、これは回転説から直接導き出されたと想定されるものである。また、このような誤答をした3人のうち、選択肢で「花の向きは変化する。」を選択した者は1名のみで、1名は「分からない。」、もう1名は、「花の向きは変化しない。」を選択していた。特に最後の被験者は、読み物の内容に即して花の向きは変化しないと回答しているにも関わらず、具体的に花の向きを聞かれると回転説と合致した回答をするという、一貫性を欠いた反応をしている点が注目される。このように、誤った知識が意味論的レベルの読解を歪める例が少数ながら見られた。ここでも予想1は確かめられたと言える。しかし、回転説型誤答者数の比率をテストAとBの場合で比較してみると、有意差は認められず（$\chi^2=0.90$：McNemarの方法による)、テストBの方がAよりも回転説型誤答の発生率が高いとする予想2は確認されなかった。

他型誤答者4名は、B－1で、「夕方」「朝・昼」「昼」などと回答しているもので、直接、回転説の影響とは考えられないものである。なお、同一の被験者が回転説型誤答者と他型誤答者になる場合はなかった。

4　事後テストCの結果

事後テストCは，ヒマワリの花の回転の目的に関する質問に対し，回答を求めるものである。ここでは，質問が成立する前提である「ヒマワリの花の回転」という事実を否定し得た場合にのみ正答とみなすこととした。したがって，花の回転に対し何らかの意味付けを与えた回答は，それ以外の部分がいかに正確なものであっても回転説型誤答と見なした。事後テストCの結果をTABLE 2に示す。正答者は10名，回転型誤答者は14名であった。また，花の回転に特別意味付けを与えてはいないものの，花の向きを「太陽のよくあたるところ」「横」としている回答は，回転説によらない誤答と解釈して，他型誤答とした。

回転説型誤答の例をFIG. 4に示す。例1は，典型的なものであり，光合成に関する知識を背景としたものと考えられる。この誤答は，単に花の動きと若いヒマワリの葉の動きを取り違えたことに由来する可能性もあるが，光合成を行なう上での葉の動きの意味については，読み物の中でいっさい触れられていないので，単純な取り違えというよりは，回転説を支持するために光合成に関する既有知識を利用したと考える方が妥当であろう。例2では，「つぼみがつく前と花が咲いてからでは，ヒマワリの向きが変わってくる」という読み物の内容に即したような記述を付け加えてはいるものの，花の回転の意味付けを行なった前半部の記述との関係が明瞭でない。

テストCでは，回転説型誤答者が14名にも及んでおり，その比率は，テストA，Bと比べてもいずれも有意に高くなっている（それぞれ$\chi^2=4.00$　$P<.05$，$\chi^2=9.09$　$P<.01$　いずれもMcNemarの方法による）。したがって，テストCに関しては予想2は確認されたと言える。

5　事後テストAとBの結果の関係

ここでは，テストAでの回答とBでの回答との関連を検討する。両テスト結果の関係をTABLE 3に示す。両テストにともに完全正答しているものは8名，不完全正答も含めれば13名に達し，半数の被験者が両テストに正答していることがわかる。また，両テストに一貫して誤答したものは3名である。しかし，テストAに正答していながら，テストBに誤答している者が4名，逆に，テストBに正答していながらテストAに誤答している者が6名おり，両テスト結果の間に高い連関は見られない。事後テストAに正答することは，事後テストBで正答することの必要条件であるという予想からすると，テストAで誤答したにも関わらず，テストBで正答した6名の存在が問題となる。そこで，この6名の誤答をさらに詳しく分析すると，そのうち3名がFIG. 3の回転型誤答例1のように，花そのものの自律的運動ではなく，葉の運動につれて花も動くと理解していることがわかった。このような理解の生ずる背景は，既に述べたように回転説と読み物の記述との間の矛盾の妥協的解決であると思われる。しかし，回転説を「葉の運動」という読み物の記述に合う形で再構成しているという意味で，たとえばFIG. 3の他型誤答の例のような，肝心な部分に対して言及していないような誤答よりも，統語論的レベルの達成度が高

TABLE 2　事後テストCの結果

正答者	回転説型誤答者	他型誤答者
10(38)	14(54)	2(8)

＊（　）内の数字は%を表す。

1．太陽の光をあびて，栄養を作ったりするために太陽の方を向く必要がある。

2．夜露がついた時に朝，東を向いていると早く夜露が乾くためや，太陽の光をいっぱいあびるため。でも，つぼみがつく前と花が咲いてからでは，ヒマワリの向きが変わってくる。

FIG. 4　事後テストCの回転説型誤答の例

TABLE 3　事後テストAとBの関係

		事後テストA			
		完全正答者	不完全正答者	回転説型誤答者	他型誤答者
事後テストB	完全正答者	8(31)	4(15)	5(19)	0
	不完全正答者	0	1(4)	1(4)	0
	回転説型誤答者	1(4)	1(4)	0	1(4)
	他型誤答者	2(8)	0	1(4)	1(4)

＊（　）内の数字は%を表す。

かったと解釈できないであろうか。上述の「葉の運動による回転説の再構成」をした3名がすべてテストBで正答したのに対し，他型誤答者2名がいずれも正答できなかったという事実はこの解釈の傍証になり得ると思われる。ただし，残りの3名については，今のところ解釈が困難であると言わざるを得ない。いずれにしても，テストAとBに関しては，予想3は確認されなかった。

6．事後テストA，B，Cの結果の関係

テストA，BにCの結果も加えて，それぞれの結果の関連を示す（TABLE 4）。まず，テストCの正答者はすべてテストBの正答者であるということが注目される。また，1名の例外（テストAで回転説型誤答をしていながら，テストCで正答している1名）を除けば，テストCの正答者はテストAでも正答している。このことから，テストAとBにともに正答することは，テストCに正答することの必要条件になっていることがうかがえる。予想3はテストCに関しては，ほぼ確認されたと言ってよいであろう。また，回転説型誤答に注目してみると，テストAで回転説型誤答をした7名のうち6名がテストCでも回転説型誤答をしており，テストBでの回転説型誤答者3名全員がテストCでも回転説型誤答をしている。以上のように，テストAあるいはBで回転説型誤答をした者の大半がテストCでも回転説型誤答をしているという結果が得られた。回転説型誤答の生起に関して，テストAとBの間で全く連関が見られなかったことと照らし合せると，テストAとCおよびテストBとCの間の連関は特に注目に値する。仮にテストCでの回転説型誤答が回転説支持者の中学生の発言に誘導された結果にすぎないと解釈するなら，テストA，BとCの間には連関がなくてもいいはずである。したがって，テスト間の連関はそのような解釈を否定する結果であると言えよう。

討　論

本実験で設定された3つのテスト課題いずれにおいても回転説型誤答に由来すると想定できる誤答が見出され，予想1は確認された。したがって，「読み手が文章の内容と矛盾する誤った知識をもっている場合，その文章の読解にその知識が妨害的に働く場合が存在する」という仮説1は支持されたと結論づけてよいだろう。さらに，予想2について見ると，回転説型誤答の発生率が事後テストAにおいて最も低いという予想は確認されなかったものの，事後テストCにおいて最も高いという予想は確認されたので，仮説2の「誤った知識が最も強く作用するのは実用論的レベルである」という部分に関しては支持されたとみなしてよいのかもしれない。ただし，仮説2が支持されたかどうかは，事後テストA，B，Cが，それぞれ統語論的，意味論的，実用論的レベルの読解の指標であるという仮定が妥当なものであるという前提が満たされていなければならない。この点をチェックするために，「事後テストAに正答することは，事後テストBで正答することの必要条件であり，事後テストBに正答することは事後テストCで正答することの必要条件である」という予想3が確かめられたかどうかを検討する必要がある。結果は既に述べたとおり，事後テストAとB

TABLE 4　事後テストA，B，Cの関係

事後テストC		正答者				回転説型誤答者				他型誤答者			
事後テストA		完全	不完全	回転説型	他型	完全	不完全	回転説型	他型	完全	不完全	回転説型	他型
事後テストB	完全	6	3	1		2	1	4					
	不完全						1	1					
	回転説型					1	1		1				
	他型					1		1		1			1

＊度数が0のセルは空欄にしてある。

の両方に正答することが事後テストCで正答することの必要条件になっていた。したがって，予想3も事後テストCに関しては確認されたと結論づけることが可能であり，その意味でも仮説3は実用論的レベルの読解に関しては支持されたとみなしてよいように思われる。ただし，読解のレベルを統語論的，意味論的，実用論的に分類することの妥当性は，それぞれ独立に測定できるものではないとする考え方も当然出てこよう。仮説の実用論的レベルに関する部分のみが支持されたとする本論文の結論は，このような観点に立てば，留保が必要なのであり，あらためて読解レベルの3分類そのものについても検討されねばならないであろう。

今後はさらに，誤った知識をもっている読み手がその知識に妨害されることなく読解を行なえるようにするにはどうすればよいかが問われなければならない。その場合に重要なのが，事後テストA，Bに正答することが事後テストCに正答することの必要条件であるが，十分条件ではないという結果である。仮に読解レベルの3分類が妥当なものとすると，この結果は，統語論的及び意味論的レベルが達成されたとしてもそれが実用論的レベルの達成を必ずしも意味しないということを示唆している。統語論的及び意味論的レベルを達成したという意味では同一のはずの被験者も，実用論的レベルに達する者と達しない者に分れるのである。おそらく，被験者の内因の違いが両者を分かつ要因であると推測できるが，それがいかなるものであるのかは本研究の結果から知ることができなかった。この要因の発見が，より高いレベルの読解を達成し得る指導法の開発につながっていくものと考えられる。

読解の目標を実用論的レベルの達成にすえる場合，読み手が既に持っている誤った知識の影響をとりわけ無視し得ないこと，統語論的及び意味論的レベルに到達させることは実用論的レベルの達成の必要条件にすぎないことを示したという点に，本研究の意味があったと言えよう。

文 献

荒井龍弥　宇野忍　工藤与志文　佐藤淳　1991　小学生の植物生殖概念形成に関する構成法的研究　―単元「花粉のはたらき」を対象にして―　日本教育心理学会第33回総会発表論文集　665-672

細谷　純　1991　東北大生のエッセイ読解に及ぼす二種の挿入発問の効果　東北教育学会第49回大会発表資料（未公刊）

工藤与志文　白井秀明　1991　小学生の面積学習に及ぼす誤ルールの影響　教育心理学研究，39，21-30

麻柄啓一　1990　誤った知識の組み替えに関する一研究　教育心理学研究，38，455-461

麻柄啓一　1988　科学教育　日本児童研究所（編）児童心理学の進歩　1988年度版　金子書房

Osborne，R.，Freyberg，P.（Eds.）　1985　子ども達はいかに科学理論を構成するか　森本信也，堀哲夫訳　東洋館出版社

滝本　敦　1986　ヒマワリはなぜ東を向くか　中公新書

SUMMARY

The purpose of this study was to assess the effects of readers' pre-existing misconception on the reading comprehension of a science text. The subjects for the study were 26 college students who held a common misconception that sunflowers always move to face the sun. They were asked to read a science text which explained that during the vegetative stage sunflowers move their leaves to face the sun, but when the flowers are in full bloom they no longer move to face the sun.

Questions were prepared to assess three levels of the students' abilities to comprehend the text; syntactic, semantic, and pragmatic. The syntactic level involved the ability to summarize the content of the text; the semantic level involved the comprehension that the movement of the sunflowers was inferred in the text; the pragmatic level involved the comprehension to modify their misconception. Analyses of the students' responses disclosed that misreadings derived from their misconception were found in the three levels, but were most commom at the pragmatic level. It is recommended that readers' misconception should be considered prior to the reading assignment.

The Science of Reading, Vol.37, No. 2 (1993)

実践記録

国語教室における読書指導*

東京都千代田区立麹町中学校　安　居　總　子**

一　はじめに

安居 (1988)(1)が部分的論述であったので，それに補足しながら「国語教室における読書指導」を全般にわたって述べようとするものである。そこで述べたことは次の通りである。

国語教室では，学習者は「読む行為を通して読む力がつく」のだから，指導者は「読む行為」が成立する学習展開をしなければならない。その場合，学習者は能力，興味，関心，態度，習慣など一人ひとり異なるから，学習者一人ひとりのそれらをとらえて，一人ひとりに向いた（合った）学習を展開すること，また，読む力は他の言語活動と結びつくことによってより確かな力となりうると考えられるので，他の言語活動とあわせた学習活動を考え，それに適する学習材・教材を準備して，有機的統合的に学習を組織しなければならないだろう。その一つに情報操作の方向があり，その視点から述べたものであった。

なぜ情報操作の視点から述べたかというと，情報操作は一つの目的的行為で，われわれの生活の中の読みにかかわる知的創造的行為の中核をなす。日常生活のレベルではその行為が最後の目的遂行知的創造にまで及ぶことはまずないが，生活のさまざまなところで断片的に知的摂取，評価，伝達などは行われているわけで，目的的行為こそ学習者をして学習に熱中させかつ力をつけるのに最良と考えれば，情報操作は学習活動として最適と考えられるからである。特に情報操作は，今や生活の中では大きな部分をしめる行為であるが，教育，とりわけ国語教室で考える情報操作力は，人間が生きていく，生活していくときの根元にある自己内情報操作力＝自己教育力（自己学習力）としてとらえられるからである。

つまり，「読む行為を通してつける読む力」は，自己教育にかかわる読みの力として考えねばならない。自己教育にかかわる読みの力とは，自分の中に知識，情報，考える種（タネ）を得，人の心を読み，自らが豊かになっていくに必要な力，学習者が学習を進めていくときにかかわる読みの力である。目的的行為のもとではたらく力としてとらえねばならない。その一つの視点が情報操作であった。

しかし，情報操作はたしかに有力な視点ではあるが，次の４点も有効な視点（方向）であると考える。即ち

1．書き手（情報の作り手・送り手も含む）を意識する読み
2．文章や作品を，自ら解釈し、鑑賞し、批評する眼を育てていく方向
3．文章や作品を，再構成し、創造する行為
4．自己の内に取りこみ，活かし，そこから新たな世界を作り出していく方向

---

* Reading guidance in the Japanese language classroom.
** YASUI, Fusako (Kojimachi Junior High School, Tokyo)

である。

この視点（方向）は，それぞれ他の言語活動や知的活動と結びついて，国語教室をいきいきとしたものにすると考えられるが，それぞれは並列的なものではないから，国語教室の実際では相互に重なりあうところも出てくる。それに，いわゆる読みの基礎的基本的能力――文字を読む力，語彙力，文脈を押さえて読む力，筋や組み立てを理解する力などの読解力――は，学習活動の中に含みこんで考えるべきであろう。また，情報操作でみたように読む行為は，他の言語活動，あるいは周辺の知的活動と結びついて有効にはたらくから，その点での見通し，整理はすべきであろうと考えている。

以下，4つの視点で，他の言語活動や知的活動と結びついて国語教室で育まれる読みの力，学習活動について考えてみたい。

二 各 論

1．書き手（情報の作り手・送り手も含む）を意識する読み

文章や作品を読むときにその書き手（情報なら作り手・送り手）を意識する，つまり，書き手の思いや心，あるいは文章作成の目的や意図を読みとろうとすること，また読みとることができることは，情報社会に生きる人の対象へのかかわり方，態度として必要なことであると考える。文章や作品には，それを書いた人の人生観や社会観，世界観といった哲学や主張の反映があり，また書いた人の文章作成の意図や目的があり，書き手の対象とのかかわり方や表現のくせや態度などの反映もある。文章や作品には書き手のもろもろがいろいろな形でかかわっていると見るべきであろう。したがって，文章や作品を読む読み手としては，想像や類推の域を出ないにしてもその想像や推察の力をもって書き手のもろもろを追求していくことが，その文章の真実にせまる読みということになりはしまいか。そのように書き手を意識して文章や作品を読むことをしないと，字面，文章面だけを読むにとどまり，書き手，情報の作り手・送り手の意図のみならず，時代の要求や流れを見抜くことすらできなくなってしまうであろう。もっと素朴に考えれば，読み手は書き手と時と所をこえて対面するわけであるから，ある種の感動を体験するはずである。その感動体験が人間として育つ原点であるともいえるのである。

ところで，書き手を意識することは，例えば，文章あるいは作品の作成意図や目的，構想過程，完成に至るまでのさまざまな過程を想像することでもあるのだが，学習者においては，その想像行為には別の力をつける（伸ばす）要素があるとする考え方がある。即ち，書き手の文章作成の意図や目的，構想過程――発想，着想，取材，選材，構成，語彙の選択，レトリック等――を想定することは，自らの表現力との往復によってなされる行為であるが，そこでこそ表現の力も鍛えられるのだという二重構造で，教育の営みの中に入れていこうとする考え方である。いわゆる筆者想定の読み，表現過程追跡の読み(2)である。想定しながら，想定したものと文章とを往復することによって，想定を確かめたり，文章の読みを深めたり広げたりして，学習者が豊かになっていくのである。書き手をなかだちにして，理解力と表現力とを同時につけようとするものである。想定すること，想定したものがエネルギーとなって学習を成立させるのだが，想定することが学習者自身の行為であるから，学習者の自己教育力が育つのである。

以上のように，書き手を意識して読むということは一つには文章をより深く読むことであるとともに，読む行為をして表現力をつけさせることでもあるのである。そして書き手を意識することが，情報として読む場合にも，情報の価値分析・選択につながることはいうまでもない。書き手を広げれば，書き手を含む情報の作り手や送り手になってくる。社会の中のさまざまな立場，分野にあって情報の作り手・送り手はさまざまに情報を放っているわけで，それら情報の意図や目的を見抜くことができるようにするのは難しいが，いずれはそうした情報から情報の作り手・送り手を意識し，そこに批判の目を向けられるようになることを願って，先ず書き手を意識するこ

とから始めねばならないのである。

国語教室で，書き手を意識して読む力をつけるための学習活動の視点は，次の二点である。即ち，

① 書き手のどういう点を意識させるか（書き手を考える切り口）

② 書き手を意識させるにはどのような手がかり，手段があるか

この①と②との組み合わせが学習活動となるのであるが，学習材・教材や学習の流れで，①と②との組み合わせが具体化する。今，①②それぞれを整理してみると，次のようになる。

① 書き手のどういう点を意識させるか

A 書き手（人がら・性格・ものの見方や考え方）

B 書き手の発想の傾向

C 書き手のその文章の作成の意図や目的

D 書き手のその文章を書かざるをえなかった状況

E 書き手のその文章の表現過程（発想，着想，構想，取材，選材，構成，叙述，題のつけ方，表現上のさまざまな工夫）

F 叙述全般にただよう書き手の表現態度

② 書き手を意識させる手がかりや手段

ア 書き手に関する情報――性別，年齢，職業，所属する分野の地位や立場，生育歴，今に至るまでの住環境など――を，知らせて，あるいは調べさせて

イ 所与の文章（教材として与えられた文章，たとえば教科書所収の文章）を読んで

ウ 所与の文章にかかわるもの――出典，原典のまえがきやあとがき，もくじ，本の帯，写真やさし絵，同じ書き手の他の文章や作品，その文章の発表の時期や発表の場など

エ 学習者自身の「わたしならこうするであろう」文章表現にかかわるさまざまなもの（題，構想，取材，選材，構成，叙述など）と，別の学習者の「わたしならこうするであろう」文章表現にかかわるもの

次に，実際の学習活動でそれを見てみよう。

（例1）

単元名「向田邦子を読む」（中学校2年）

目標：エッセイのおもしろさを知る

資料（学習材・教材）

A 「字のないはがき（『父の詫び状』(3)所収）

B 「父の詫び状」（同上）

C 「お八つの交響楽」（『銀座百店』(4)所収）

D 「わが人生の『薩摩揚』」（同上）

E 『父の詫び状』もくじ

F 『眠る盃(5)』もくじ

G 「娘の詫び状」（『眠る盃』所収）

H 「卵とわたし」（『父の詫び状』所収）

I 『眠る盃』から，学習者が各自選ぶ文章（もくじから1作品を選ぶ。コピーして学習者へ）

学習の流れ

1．向田邦子の発想をさぐる

① 「字のないはがき」を読んで，父親がどのように描かれているかをとらえながら，向田邦子の人がらを想像する（メモし，友人のそれと情報交換）

② 『父の詫び状』のもくじ，あとがきから，向田邦子の人がらを想像する

③ 「父の詫び状」「お八つの交響楽」「わが人生の『薩摩揚』」の3文章を読んで，向田邦子のものの見方考え方の特徴を考える

④ 『眠る盃』のもくじ，「娘の詫び状」を読んで向田邦子のものの見方考え方の特徴を考える

⑤ ①から④までの学習のまとめとして「向田邦子はこんな発想をする」を一文（または二文）で書く

⑥ 『眠る盃』のもくじから，読みたい作品を選び読んで，感想を書く

2．向田邦子の，文章の構想過程を追跡する

① 「卵とわたし」という題を与えられたら，自分はこんなこと書くだろうと，材料を書き出す

② 「『銀座百店』に載せる文章だから，向田邦子は

どんな気持ちで，どんなことがらを書こうとしたか」を想像する

③ 向田邦子の「卵とわたし」を読んで，「卵とわたし」に使われている材料，執筆の気持ちをとらえ，①②で考えたことと比べる

④ 「卵とわたし」で，向田邦子が「この他に書こうと思ったけれどやめたこと」や「書いたあとでこれは書かなければよかったなあと後悔していること」を想像し，発想，着想，構想，取材，選材のし方を学ぶ

(例2)

単元名「国語学習のスタート（授業開き）」中学3年

目標：学習の目標を確かめる――読書によって，自分を豊かにしていく生活態度を身につける，その第一歩――

資料1

A「鈴の鳴る道」星野富弘（『国語三』光村図書 所収）(6)

B 『鈴の鳴る道』星野富弘（偕成社）(7) 20冊

『風の旅』星野富弘（立風書房）(8) 20冊

学習の流れ

1．「鈴の鳴る道」を読む (50分)

① 『鈴の鳴る道』の中の「にせアカシヤ」(9)「日日草」の詩画と，星野富弘に関する情報（生い立ち，近影，近況，著書，記念館など）から，星野富弘という人はどういう人かと想像する

② 「鈴の鳴る道」を読んで，星野富弘のものの考え方・表現態度を想像する

③ ①②で想像したことを発表しあう（情報交換）

④ 再び「鈴の鳴る道」を，表現を押さえながら読む

2．アンソロジーを作る (100分)

① 『鈴の鳴る道』『風の旅』を読み，自分の心にしみた言葉を書き抜く（アンソロジーの基本，語句の正確な抜き書き，出典，ページ，書き抜いた日付の明記などの方法を教える）

3．単元のまとめ (30分)

① 1．2．の学習記録に，あとがきをそえ，表紙をつける。表紙には題をつける

〈生徒の考えた題〉

「美しき人生――星野富弘さんに学ぶ――」

「星野さんの心の花を見・観る」

「星野さんと花・そして詩」

「星野富弘≒純」 「心の花」

2．文章や作品を，自ら解釈し，鑑賞し，批評する眼を育てていく方向

学習者の読書生活で大切にしたいのは自己の読みである。人には，自分の中に作られていく読書からの想いをより豊かにし，思想や芸術観，人生観を育て，価値あるもの高いものにしていこうとする願いがあるはずだ。自分のこと＝自分の感想から出発し，やがて，自分の生き方のこと，隣人のこと，さまざまな人達のこと，社会のこと，世界のこと，歴史や伝統，文化について思いを至すように発展させていく読みである。自分を大切にすることは，友人を大切にすることであり，それは社会や国土，民族，世界へと広げられることであり，異文化を理解し，ものの見方考え方にはさまざまあることに気づいていく，そうしたなかから，ものごとの価値がわかり，判断力や批判力も育ってくる。いわば，自己の内なる文化を育てる読みである。

中学校の時期は，大方ものごとを知ることに力点がおかれ，思想や芸術など，考えることや美を極めることにおいては，その萌芽こそあれ未熟である。しかし未熟ではあるが，その芽生えは大切に育てていかねばならない。自分を大切にする＝自分の感想を大切にすることは，国語教室においては，先ず「国語はきらいだ」「国語はいやだ」という感情を起こさせないこと（「心がはずむ」「楽しい」「なんとなくいい」「ここになにかあるぞ」といった感情にさせること），次に，自分の考えたことが教室の

みんなに受け止められ，お互いに認めあい，心を開いて学習ができるという人間関係にあることを知っていること，そういう中で育つものであろう。自分を育て，隣人を育て，互いに切磋琢磨しあう国語教室にしていくこと，その中で育つものであろう。自分を育て，隣人を育てる読みとは，①読んで（読みながら，読後）得られる感動を大切にすること，②読んで得られる感動を，友人と交換しあい，新たな感動を呼びおこしつつ，自分の感想を育てていくこと，である。

そのために，次のことが要求されてくる。

① 文章や作品を解釈する力

② 文章や作品の主題を考える力

③ 文章や作品をイメージする力（自分の心のスクリーンに描ける力）

④ 文章や作品の書きぶり（レトリック）を味わう力

⑤ 文章や作品の良さ，魅力，意味をさぐろうとする態度

⑥ 文章や作品から，人生のさまざまなこと，社会の問題などを考えようとする態度

⑦ 文章や作品のジャンルそれぞれについて，読解鑑賞ができること，またその視点や方法を知っていること

要求されるということは，国語教室の中で，学習の中に組みこむということである。

例えば，次のような試みはどうであろうか。

（例３）

単元名「読書会のためのトレーニング　中学三年
──文芸作品を読んで話しあう──」

目標：１．小説を読んで感想を持つ，深める
　　　２．話しあいの基礎を身につける

資料

A「車掌の本分」かんべむさし(10)

B「サーカスの馬」安岡章太郎(11)

C「信念」武田泰淳(12)

D「これがダンスさ」ペーター・ヘルトリング(13)

E「一軒の家・一本の木・一人の息子」別役実(14)

学習の流れ

① 小説を読んで，感動・感想を書く（メモ程度）

② 「①の学習記録の全印刷」を読み，第２次の感想を，400〜600字に書く。この中から発表者数人を選んで，発表者に告げる。

③ 発表者は発表する。それ以外は発表を聞き，感想をつけ加える。(②で書いた原稿用紙の欄外に書きこむ)。最後に評価を兼ねた指導者の話。

①②③の流れで５作品を扱う。学習者には必ず発表する機会を持たせる。発表者には，読書会にのぞんでの発表ということを意識させて「発表のしかたのてびき」を，発表者以外には，読書会にのぞんでの，発表を受けとめるところだけがわかるような「聞き方のてびき」を参考にさせる。学習の最後に，近い将来「読書会」の単元をやることを告げて，本単元を終了する。

☆発表のしかたのてびき

１．名前を呼ばれたら「はい」の返事をする

２．「私は……思う」の形で話す　（頭括式）

３．根拠は具体例をあげて，
　　「○ページ△行めに，『……』とある……」

４．原稿用紙は見ない，読まない

５．２番目からの発表者は次のことに注意する
　「私も○○さんと同じように……」，
　「○○さんは……と言っているけれど……」
　「△△のことについて○○さんは……と考えたようですが，私は……」

※原稿ではほんとうのスピーチにならないことを十分わからせること，２番めからの人はよく聞いていないと話を続けることができないから原稿にたよることをやめさせること。

☆聞き方のてびき

1．「そう，そう，私も…… （共感）

2．「なるほど，そういう考え方もできるんだ。……

「へえ，こうも考えられるのですね。……

（発見と確認）

3．「そういう考えがあるかもしれないが……

「○○さんは……と言ったけど，わたしは……

（反発・反論）

4．新しい考えがわいて

この単元で，学習者の一人は学習記録のあとがきに次のように述べている。

> 「車掌の本文」が私の発表する作品だった。初回のため不安だったので，自分の原稿を何度も読み返し，書き直したりつけ加えたりした。
>
> 私がこの単元で学んだ大きなものは，この作業からだったように思う。それでは何を学んだのか，何を発見したのか。それは，自分の感想や考えを改めて検討する楽しさ，そして検討することによってさらに考えを深めることができるということである。ついでに加えれば，読んだ作品などはどんな感想でもよいから必ず何か書き留めるということだ。それをすることによって，読書から得るものがふえるように感じた。
>
> これらすべては，今まで私がいいかげんに扱ってきたものであった。この単元で，少くとも前よりは作業に積極的になれるように思う。今回がそうだったように，この作業に楽しみを感じ，新しい発見がなされればと思っている。

一次感想から二次感想へ——感想を書き，書いたものを読みあい，相互に学ぶことによって自分の感想を豊かにしていくという学習は，ごく一般的な学習指導法である。私がここで主張したいのは，トレーニングという目標で，5つの傾向の異なる作品で継続的に訓練することの意義である。5作品としたのは，学習者一人ひとりが話す訓練をするのに，自分の気に入った，あるいは読後の感想がまとめやすい作品に一つは出会ってほしいという願いである。もちろん指導に要する時間の制限もあるので5つとしたが，1作品に5人くらい発表できればよいのではないか（それでも作品から考えが引き出せなかったり，前の人の話を受けて話すことがうまくいかなかったりということはあった)。ともかく継続することによって，所期の2つの目的は達せられた。教室全員の一次感想のプリントを毎回提示するうちに，学級内の人間関係は開かれたものとなり，お互いに考えを尊重する空気，読み手の気持ちを推し量る風潮が育っていったことはいうまでもない。こういう基礎訓練を，中学校3年間のある時期に行うべきだと考える。考えが出せる，考えをふくらませることのできるのは15歳前後，そして訓練したことが身について，また大きな成果を得ることができるだろう。③のところの評価を兼ねた指導者の話は，全体のレベルアップをねらうもの。

話し合いの力がついている学習者集団ならば，読書会は可能である。どのような読書会を教室で展開するかは読み物（学習材・教材）と学習活動との関連で決まる。この単元は15時間かけているが，多くの時間をこうした学習にあてることができない現実もあろうかと思う。

3．文章や作品を再構成し，創造する行為

読書をきっかけに，新たなものを創造し，かつそれを形あるものにしていくことは，子供が非常に好むことである。読書行為が，再構成・創造の目的をもつことによって，読みが深まり豊かになる，さらに次の，または別の読書へと広がることを期待して，教育的に活用しようとするものである。

また，この読みは，書き手を意識して読む行為，自ら解釈し，鑑賞し，批評眼を育てる方向ともかかわりあって，読みを深く豊かにしていく。再構成・創造は，読みの力をつける方便である。再構成・創造は，文体を変換することごもある。ドラマ化，小説化，手紙化，韻文化，散文化……等々で，学習の終末の仕上りの形を示すとい

BEST COPY AVAILABLE

う，一つの目標を置くことによって，読みを推進していくのである。単元の終末における，「本づくり」「台本づくり」「手紙づくり」と同様，国語教室では支持され，展開に役立つものである。

再構成・創造の方向は，次のようになる。

(1)　音声化
　・音読・朗読　（ひとりで，二人で，集団で，他）
　・語り・一人芝居
　・放送劇
　・作曲
　・BMをいかしたり，背景や照明の工夫をしたり，小道具を使ったり，身ぶりを入れたりしての音声化
(2)　他のジャンルへの変換
　・物語・小説
　・絵・マンガ
　・写真
　・写真や絵にことばをそえる形で
　・語りやシナリオの台本づくり
　・脚色・演劇へ
　・紙芝居・かげえ劇・ヴィデオ制作等
　・報道（耳だけの・画面もそえての）
　・日記
　・手紙
　・韻文化・散文化
　・書作品
(3)　抜き書き・引用
　・アンソロジーをつくる
　・抜き書きに解説を加える
　・解題をつくる
(4)　編集
　・カルタ・百人一首（○人○首）
　・辞典・事典
　・会話集
　・パンフレット
　・文集
　・新聞

前にも触れたが，この読みは単元学習そのものである。単元学習については，大村はま氏の実践が群を抜いて(13)あるが，それに続くさまざまな実践は多く報告されている。

4．自己の内に取りこみ，活かし，そこから新たな世界を作り出していく方向

読書にかかわるさまざまな生活行動，文化行動を，自己の生活の中に位置づけ，活かし，生活の向上に資すること——自己の人間形成に資する方向での読みである。読書人形成とか，読書生活の確立という言葉があるが，それと同義である。ただし，昔よくいわれた書斎人とか，単なる本好きを目指すのではない。本と親しみ，生活の中に読書が息づき，自己学習による啓発が習慣化され確立されていくことをいう。生涯教育の時代に，生涯につながる自己教育力の一つである読書力——興味，関心，態度，習慣とともに，先に述べた4つの視点（1．2．3．及び安居（1988））で培われる読書力を統合して——を，自己の生活の中に確立していくことを目指す。読書の対象も，テレビや雑誌，マンガなども含め，活字メディア，非活字メディアともに読書材となるものはすべて対象とし，それらに対応していく力，そこから人生や社会を考える力をつけ，その中で読書生活の確立という線を一本太く持ち続けようとする態度を育てることをねらいとする。したがって，改めて項を立てることではないかもしれないが，学習することによって得られる，単元学習の終局の目標であることを意識しなければならないという点で述べた。当然前述の視点と重なってくるものである。

では，どのような読書行為がこの目標達成につながるだろうか。国語教室に取りこみたいものを次に掲げる。

(1)　読みひたる（集中×没入の読み）
(2)　読み続ける（集中×継続の読み）
(3)　想像し，想像の世界を広げ，そこに自分を置く
(4)　読書で心を拓く
(5)　読書体験を記録する習慣
(6)　読書体験を他人のそれと交換（話）しあう習慣
(7)　読書体験を想起し，感想や紹介の文章を書く

(8) 読書に関する情報を見る・集める習慣
(9) 読んでみたい本を見つける（さがす・集める）
(10) 目的にあわせて本を選択する（良書適書を見分ける眼をもつ）
(11) すぐ調べようとする態度と習慣
(12) 1冊の本からイモヅル式に読みひろげていく読書態度
(13) 生活の中に読書の時間を設定できる（時間・場所・目的に応じた読書行為の確保）
(14) 本や読書に関心を持ち，世界をひろげていこうとする態度

上にみるように，態度習慣に関するものである。というより態度習慣形成をめざすことにある。

三　おわりに

よく，読書指導は国語科が中心となってとか，国語科が読解指導，学校図書館が読書指導をとか，学校図書館とタイアップして国語科が読書指導をすすめるといったことがいわれる。例えば，子供たちが本を読まないという事実があり，指導者に本を読ませたい願いがあって，学校図書館で「すすめる本」を紹介したり，「必読図書リスト」を設けたり，読書感想文を課したりするということは，多くの学校で実践されてきた。いかに本をすすめ読ませるかと，読書後の処理という視点である。その他にも学習者に応じたさまざまな実践があり，努力があった。どれもまちがいではない。そして，どれかできることをやればそれだけの効果はあった。しかし，国語科が中心といいつつ，教室で読解指導を行い，発展的に多読や調べ読みに移すとか，多読をすすめ読書記録をとらせたり読書マラソンと称して多読を競わせたりして読書行為を励ましても，中学生の「月平均2冊，不読者50%」という数字はここ10年変わっていない。というより，子供たちの読みの力がほんとうについているのかという疑念さえある。

この現象を，読解技能と読書の分離，教室の読み（読解中心）の学習と生活における読みとの並行線的状況，とみるのは筆者だけだろうか。教室の読みと生活の読みとの間に何かが欠落している。並行状態のままである。それは，教室の読みが生活の読みに転移するという信じこみがあるから，また平常の国語教室での読みの指導はここまでで生活の読みは別次元の読みであるという思いこみがあるからであろう。しかし，このまゝでよいのだろうか。むしろ，読書指導の考え方そのものに問題があるのではないだろうか。

大学に入った学生の表現能力が低いと聞く。言語表現そのものより，表現に至るまでの読みの技能がないという。それは，表現力云々の問題ではなくて，言葉にかかわる諸活動において育っていないということであろう。そのことを考えるとき，また一方で情報社会の中で育ちつつある子供をどう育てるかを考えるとき，国語教室ではどのような力をつけていったらよいかをもっと考えなければならない。即ち，情報社会の中で育つ子供たちに，どのような「読みの力」をつけていくのか，それも国語科のやるべきこととして，「読む」という行為を，「どこで」「どのように」させて「読む力」をつけるかを考えること，どのような読書経験をさせることがいいのか，そこでどのような「読みの力」がつけられるのか，何を教え，何を教えこむ（身につけさせる）のか，そういうものを従来とは違った角度から見きわめることが，今や必至なのである。

その一つは，学習者に，本気で読む状況をつくり，その状況に追いこんで読むことを体験させ，「読む力」をつけること，教室の中の学習者一人ひとりにそれが確保されている授業が展開されること。第二に，学習者に，生活者，自己教育者としての読みの力をつける，即ち，①読み続ける　②書き手を意識しながら読む　③周りの人たちと話しあう　④何らかの目的をもって読む　⑤生活の中で活かす　といった読みの力をつけること。こうしたことを国語科の教師はもっと真剣に考えなければなるまい。そして，実際の教室では学習状況を設定するために学習者をよく知る，学習者に今どのような力をつけねばならないかを見きわめたところから学習展開の案が作

られる、学習のめあてをもった学習展開の構想ができてそれが学習者にしかと把握されたときに学習は始動する、指導者は学習者の変容、悩み、困難点などをキャッチしつけるべき力のつき具合を確かめつつ時には教え、助け、導いていく。こういうちみつな構想とそれにかかわる教師の努力が、子供の「読みの力」をつけることになる、ということを知らなければなるまい。正しくそれは、単元学習の方向である。

本論は、そのための方向や方法について述べた。「ことばの力」「読みの力」を別の視点から整理したにすぎないが、これからの国語教室の読書指導のあるべき姿を示したかったからに他ならない。

注及び引用文献目録

(1)　安居總子　「国語教室における読書指導」『読書科学』第32巻２号　1988　p. 48

(2)　倉澤栄吉・青年国語研究会　　『筆者想定法の理論と実践』　共文社　1972

香川県国語教育研究会（会長野田弘）『国語科の読書指導』　国土社　1976　＊香川県国語教育研究会は、既に1970年、「筆者想定法」が読書指導の一つの方策であると提唱している。

(3)　向田邦子『父の詫び状』　文芸春秋　1978　「字のないはがき」は、教科書『国語二』光村図書　1989　p. 128～132に収められている。

(4)　「お八つの交響曲」、『父の詫び状』に収められているが、この授業では初出の『銀座百店』255号（1976・2月号）所収のものを使用した。『銀座百店』は、銀座商店会のPR誌。『父の詫び状』はこれに掲載したものを単行本としたものである。

(5)　向田邦子『眠る盃』　講談社　1979

(6)　星野富弘「鈴の鳴る道」　『国語三』光村図書　1989　p. 12～15に収められている。

(7)　星野富弘『鈴の鳴る道』　偕成社　1986

(8)　星野富弘『風の旅』　立風書房　1982

(9)　「にせアカシア」　『鈴の鳴る道』p. 66

「日日草」　『鈴の鳴る道』p. 23

(10)　かんべむさし「車掌の本分」『国語三』光村図書　1989

(11)　安岡章太郎「サーカスの馬」『中学校国語２』学校図書　1989

(12)　武田泰淳　「信念」『現代の国語３』三省堂　1989

(13)　ペーター・ヘルトリング　「これがダンスさ」『現代の国語３』三省堂　1989

(14)　別役実「一軒の家・一本の木・一人の息子」『学年別補充教材集』光村図書　1987

(15)　大村はま『大村はま国語教室全集』　ちくま書房　1985

日本国語教育学会編『国語単元学習の新展開』　東洋館出版　1992

遠藤瑛子『ことばと心を育てる』　渓水社　1992

倉澤栄吉・長岡市立南中学校共著『中学校国語科新単元学習の展開』　教育出版　1974

他

会　　報

日本読書学会前会長望月久貴先生は，平成5年1月8日，心不全のため逝去されました。ここに謹んでお知らせ申し上げます。

弔　　辞

このたび，望月久貴先生の訃報に接し，私どもは深い悲しみのうちに，ここに集まりました。

先生は，半世紀以上の長きにわたり，日本の国語教育界に極めて大きな足跡を遺されました。

小学校での御経験をはじめ，東京学芸大学，創価大学において，数多くの教え子を育てられました。

また，国語教育の歴史的研究，及び読書指導など，研究の面でも顕著な業績を挙げられました。とくに，戦後まもなく発表された『かんがえことばと国語教育論』は，言語と思考の関係を重視するという今日の国語教育の大きな流れの基をなす，先駆的な卓見であります。

一方，先生は，国語教育における重要な学会の設立に尽力されました。そして全国大学国語教育学会，日本読書学会，東京学芸大学国語教育学会の各会長を，また，日本国語教育学会の理事を歴任され，更に文化庁国語審議会委員を四期八年にわたって務められました。

先生はいつも端然とした姿勢を崩さず，きっぱりした口調でお話しされるのが印象的でありました。そして，いつも微笑をたたえて私どもに接して下さいました。他人にはやさしく，自己には厳しくというのが先生のお人柄であり，教え子たちは今でも親しみをこめて「もっちゃん」とお呼びしております。

今日，ことばの乱れや思考力の低下など，言語の問題が重視されているこの時期に偉大なリーダーであった望月先生を失いましたことは，日本の教育界全体にとって大変大きな損失であり，誠に残念であります。

いま，ここに私どもは，先生の温かい笑顔を思い浮かべつつ，その御遺志を受けつぎ，日本の国語教育のいっそうの発展に全力を尽くすことを，御霊前においてお誓いするものであります。

慎んで先生の御冥福をお祈り申し上げます。

平成5年1月17日

葬儀委員長　井上尚美

略　　歴

1913年8月6日	埼玉県に生まれる
1943年9月	東京文理科大学文学科国語学・国文学専攻卒業
1949年6月	東京学芸大学助教授
1964年8月	東京学芸大学教授
1977年3月	退官，名誉教授
1977年4月	創価大学教育学部教授
1988年3月	同大学退職
1993年1月8日	逝去　79歳

教育学博士（1984）広島大学，正四位　勲三等

全国大学国語教育学会理事長（会長）

日本国語教育学会　理事

日本読書学会理事長（会長）

東京学芸大学国語教育学会会長

文化庁国語審議会委員（第11，12，13，14期，8年）

主な著書

「かんがえことば（思考語）と国語教育論」	刀江書院	昭和26年
「国語指導過程」	明治図書	昭和33年
「国語科読書指導の理論」	明治図書	昭和46年
「国語科論集」全5巻	学芸図書	昭和59年

IRA（国際読書学会）入会のおすすめ

International Reading Associationは1955年に設立された国際的な読書科学研究の機関で，日本読書学会もこれに加盟しています。日本読書学会の会員でIRAにも入会を希望される方は，下記の要領で入会のあっせんをいたします。

記

1．あっせんを受けるのは日本読書学会の会員に限ります。

2．IRAの会員には次の4種の雑誌が配布されます。

(a) The Reading Teacher（小学校の読書教育を中心としたもの）
(b) The Journal of Reading（中学生以上成人までの読書を中心としたもの）
(c) Reading Research Quarterly（読書科学研究の専門誌）
(d) Lectura y Vida（スペイン語の雑誌）

3．会費は年額次の通りです（1990年改訂）

		ブッククラブ付き
会員権のみ	U.S. $ 19.00	U.S. $ 69.00
雑誌1種類と会員権	U.S. $ 38.00	U.S. $ 88.00
雑誌2種類と会員権	U.S. $ 55.00	U.S. $105.00
雑誌3種類と会員権	U.S. $ 75.00	U.S. $125.00
雑誌4種類と会員権	U.S. $ 90.00	U.S. $140.00

ブッククラブ付きの会員には，雑誌のほかに，1年間に発行された図書が送られます。

4．入会希望者は，住所・氏名（共にふりがなつき），会員の種別，希望雑誌名を日本読書学会へお知らせ下さい。学会は，会費相当のドル小切手を購入してIRAへ代理送金し，かかった費用をご請求します。

5．IRAから会員証を受けとったら，会員番号を日本読書学会へお知らせ下さい。

6．継続希望の方は，IRAから届いたRenewal Noticeを，すぐ日本読書学会へお送り下さい。

Vol. 37, No.2 July, 1993

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Yasumasa Sato **President-elect:** Shusuke Fukuzawa

EDITORS

Shinichi Ikeda Shobi Inoue Takashi Kuwabara Takahiko Sakamoto
Katsumi Tokuda Hajime Narushima James M. Furukawa Donald A. Leton

EDITORIAL ADVISORS

Shuntaro Arisawa Toshimichi Ishihara Yasuchika Imai Nobuko Uchida
Takashi Ezure Yoshitake Oshiro Michio Onishi Akira Okada
Norihiko Kitao Soichi Goto Tsuneyoshi Goto Kunio Kobayashi
Nobuyoshi Shikanai Hisayoshi Shuto Kazuko Takagi Satoshi Tanaka
Masaharu Fujita Mariko Murai Shozo Muraishi Yoshitsugu Mochizuki
Jun Yamada Hideo Yorozuya

CONTENTS

Original Articles

Measures of working memory and reading comprehension ······ *TAKAYAMA, Soji* ······ 43
Influence of the listner's expectation on the asymmetrical property of irony ······ *NISHITANI, Kenji* ······ 53
The effect of an author's point of view on story comprehension ······ *SHIBATA, Naomine* ··· 61
The effects of readers' misconception on the comprehension of a science text ······ *KUDO, Yoshifumi* ······ 68

Classroom Report

Reading guidance in the Japanese-language classroom ······ *YASUI, Fusako* ······ 77
Official Notes ······ 86

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112, Japan

---

第37巻 第2号
〈通巻 第144号〉
平成5年7月1日 発行

会員頒布

編 集 日本読書学会編集委員会
発行人 日本読書学会
発行所 日本読書学会

〒112 東京都文京区大塚3-29-1 筑波大学学校教育部国語教育研究室内 振替東京6-3213番

印刷・勝美印刷株式会社

ISSN 0387-284 X

読書科学

第37巻 第3号（通巻 第145号）平成5年10月1日 発 行（季刊）

点字触読の難易性の印象が
盲人能力観の変容に与える影響　徳田克己
部分提示された説明文に対する児童の予測　岩永正史
児童の「情景」読みの発達　梅澤　実
「ブック・リポート」についての学習　早津秀雄

145

日本読書学会

◇本号目次◇

原著

点字触読の難易性の印象が盲人能力観の変容に与える影響
筑波大学 徳田克己 87

部分提示された説明文に対する児童の予測
——小学校4年生の説明文スキーマの発達—— 山梨大学 岩永正史 92

児童の「情景」読みの発達
——文学作品における視点認知——
東京学芸大学附属大泉小学校 梅澤実 102

授業報告

「ブック・リポート」についての学習
——『男と女　変わる力学—家庭・企業・社会』の場合——
新潟県立高田北城高等学校 早津秀雄 110

……

日本読書学会役員 1993年4月1日～1996年3月31日）

会　長（理事長）　佐藤泰正
副会長（副理事長）　福沢周亮
常任理事　桑原　隆　阪本敬彦　鳴島　甫　湊　吉正　村石昭三
理　事　有沢俊太郎　井上尚美　今井靖親　大村はま　岡田　明
倉澤栄吉　高木和子　田近洵一　徳田克己　野地潤家
塙　和明　増田信一　横山範子

監　事　平沢　茂　山本晴雄

常任編集委員　鳴島　甫（編集委員長）
池田進一　井上尚美　桑原　隆　阪本敬彦　徳田克己
James M. Furukawa　Donald A. Leton
編集委員　有沢俊太郎　石原敏道　今井靖親　内田伸子　江連　隆
大城宜武　大西道雄　岡田　明　北尾倫彦　後藤省一
後藤恒允　小林国雄　鹿内信善　斉藤久義　高木和子
田中　敏　藤田正春　村井万理子　村石昭三　望月善次
山田　純　芦屋秀雄

The Science of Reading, Vol.37, No. 3 (1993)

点字触読の難易性の印象が盲人能力観の変容に与える影響*

筑波大学　徳 田 克 己**

I　はじめに

障害児・者に対する一般の人の態度を変容させる方法論に関する実践的な一連の研究（徳田，1990；徳田・趙，1992）および盲人の持つ能力の評価に関する研究（徳田，1991；佐島・徳田，1991）において，特に視覚障害者に対して「特殊な能力を持っており，自分たちとは異なる存在である」といった誤った認識が根強く存在していることが指摘されている。例えば「盲人は相手の心の中を読み取ることができる」「点字触読や白杖歩行には持って生まれた能力が必要である」といった一般の人が持ちやすい誤解は，コミュニケーションや社会的自立の障壁となる可能性があり，正しい認識を形成する福祉教育的方法論が議論される必要がある。

徳田・佐藤（1991）は，社会教育場面（公民館活動）において，受講者に点字の学習と触読体験を持たせる実践を行い，触読体験が盲人の能力観の改善に効果があることを明らかにした。また佐島・徳田（1991）は，大学生に点字触読学習，オプタコン触読学習およびBLAT触察学習を行わせることによって，盲人能力についての正しい認識を形成させ得ることを確かめた。

さらにこれまでの研究から以下のことが確認されている。

① 盲人の能力についての正しい認識は，情動的な反応のみが生起される手続きでは形成されない。

② 盲人の持つ能力についての客観的な内容の情報を講義などによって伝達することは，盲人の能力観の変容のための必要条件である。

③ 客観的情報の提供に加えて，視覚障害のシミュレーション（点字触読，盲人歩行，教材の触察など）が実施されることで，変容効果を高め得る。

④ シミュレーション体験においては「障害者としてのdisability」を体験するとともに「そのdisabilityを補うための技能を学習によって獲得できること」を体験することが必要である。

⑤ シミュレーション体験によって，体験したことに関する盲人の能力の正しい評価が可能になるとともに，それ以外の能力を，ある程度，客観的に評価することができるという変容効果の般化現象がみられる。

しかしながら，「disabilityを補うための技能を学習によって獲得する」過程で要求される努力の程度の印象あるいは予測が，シミュレーション体験の変容効果を大きく規定することが推測される。すなわち，点字触読学習が極めて困難なものであるという印象を持った者は，盲人の持つ能力を特別視することになると思われるのである。

そこで本研究では，触読学習の難易性に関する被験者の印象が盲人能力観の変容に及ぼす影響を明らかにするために，以下の触読学習を用いた実験を行った。

II　方法

① 被験者

筑波大学に在学する大学生1～2年生118名。全員が点字の未学習者であった。

② 手続き

---

[*] Performance effects on the views of non handicapped subjects on the ability of the blind.

[**] TOKUDA, Katsumi (University of Tsukuba)

総合科目「ハンディキャップをのりこえて」の受講生である被験者に対して，まず盲人の能力観を調べるための質問紙調査をプリテストとして行い，約1時間の点字の学習後，25問からなる点字触読テストとプリテストと同一の内容のポストテストを実施し，盲人の能力観の変容を評価した。

点字の学習では，被験者は点字の歴史や構成についての10分間の講義を受けた後，視覚的な読みと利き手の人差し指を使った触覚的な読みの学習（25文字，あ～た行およびま行）を行った。また点字触読テストでは，被験者は2名の組になり，目隠しをした被験者が点字をさわってその文字を構成する点の位置を答え，もうひとりがそれを記録した。その後，解答を点字一覧表を参考にして文字に置き換え，さらに配布された正答表を元にテストの得点を被験者自身が算出した。

授業運営の都合から，2名の組のそれぞれが途中で交代して点字触読テストを受けたが，最初にテスター役になった者は点字触読テストの内容を視覚的に確認している可能性があるために，それらの者のデータは結果の処理の対象（被験者数）には含めなかった（記録用紙にテストを受けた順番を記述させ，それによって判断した）。

③ 使用した質問紙

盲人の能力観を調べるための尺度として，徳田(1991)の考案した尺度（13項目から構成されている）を用いた。この尺度は盲人の能力と対象者自身の能力を対比して回答を求めるものであり，「盲人の持つ能力が訓練や経験の結果である」と認識しているかどうかがわかる。回答は7件法によって求め，間隔尺度のデータとして処理した。また質問紙には「盲人の持つ能力」についての感想や意見を記述する欄をもうけた。以下に項目を示す。

1 盲人は普通の人のもっていないような特別な能力をもっていると思いますか。

思う ├─┼─┼─┼─┼─┼─┤ 思わない

2 盲人が白い杖をつきながらひとりで歩くには特別な能力が必要であると思いますか。

3 あなたは訓練すれば，目かくしをして，杖を使ってひとりで歩けると思いますか。

4 盲人が点字を指先で読むには，特別な能力が必要であると思いますか。

5 あなたは訓練すれば，指先で点字を読むことができると思いますか。

6 盲人は心の目で，相手の考えていることがわかると思いますか。

7 あなたは訓練すれば，心の目で相手の考えていることがわかるようになると思いますか。

8 盲人は聴覚が普通の人に比べて良いと思いますか。

9 あなたは訓練すれば聴覚が良くなると思いますか。

10 盲人は「かん」が鋭いと思いますか。

11 あなたは訓練すれば「かん」が鋭くなると思いますか。

12 盲人には音楽的才能があると思いますか。

13 あなたは訓練すれば，音楽的な才能を身につけることができると思いますか。

III 結果と考察

点字触読テストの結果から，被験者を低成績群（正答率50%以下，25名），中成績群（正答率51～80%，48名），高成績群（正答率81～100%，45名）の3群に分けた。本研究では，低成績群は点字触読の学習を困難であるととらえている者，高成績群は低成績群ほど困難であるという印象を持っていない者と想定した。

表1に，各群別に，点字学習前後のプリテスト，ポストテストの各項目の得点とそれらの平均の差を調べるためにおこなった対応のあるt検定の結果を示した。

第1項目の「盲人は特別な能力をもっているか」については，低成績群では体験後に尺度得点が低下し，特別な能力を認める方向に能力観が変容する傾向があるが（$P<0.1$），中成績群では変化がなく，また高成績群では逆に特別な能力を認めない方向に能力観が変容する結果となっている（$P<0.01$）。

第4項目の「盲人が点字を指先で読むには特別な能力が必要か」については，統計的に有意な差は確認されて

表1．各項目別の触読体験前後の得点

項目	低成績群			中成績群			高成績群		
	前	後	t値	前	後	t値	前	後	t値
1　盲人は普通の人のもっていないような特別な能力をもっている。	3.9	3.1	1.81	3.4	3.7	1.06	3.4	4.2	2.84**
2　盲人が白い杖をつきながらひとりで歩くには特別な能力が必要である。	3.5	3.3	0.84	3.4	3.8	1.44	3.8	3.8	0
3　あなたは訓練すれば，目かくしをして，杖を使ってひとりで歩ける。	2.7	3.9	2.78*	3.6	3.6	0	3.4	3.0	1.32
4　盲人が点字を指先で読むには，特別な能力が必要である。	4.8	4.2	1.50	4.3	4.5	0.93	4.3	4.8	1.93
5　あなたは訓練すれば，指先で点字を読むことができる。	1.8	2.8	2.74*	2.1	2.2	0.28	2.1	2.0	0.37
6　盲人は心の目で，相手の考えていることがわかる。	4.1	4.7	2.61*	3.5	3.7	1.07	3.8	3.8	0.50
7　あなたは訓練すれば，心の目で相手の考えていることがわかる。	4.8	5.1	1.14	4.2	4.5	1.18	4.5	4.2	1.45
8　盲人は聴覚が普通の人に比べて良い。	2.3	2.4	0.28	2.3	2.7	1.39	2.6	2.8	1.60
9　あなたは訓練すれば，聴覚が良くなる。	3.6	3.7	0.38	3.3	3.7	1.68	3.5	3.5	0
10　盲人は「かん」が鋭い。	2.5	2.9	1.14	2.5	2.6	0.14	2.5	2.9	2.72**
11　あなたは訓練すれば「かん」が鋭くなる。	4.0	4.3	0.68	3.5	3.6	0.51	3.7	3.7	0
12　盲人には音楽的才能がある。	4.5	4.6	0.68	4.1	4.3	1.43	3.8	4.1	1.95
13　あなたは訓練すれば，音楽的な才能を身につけることができる。	5.0	4.8	1.04	4.5	4.6	0.29	3.9	4.0	0.68

＊ $P < 0.05$　＊＊ $P < 0.01$

はいないが，低成績群では特別な能力を認める方向に，他の群では特別な能力を認めない方向に尺度得点が変化する傾向があった。また第5項目の「あなたは訓練すれば指先で点字が読めるか」では，低成績群では読めないとする方向に意見が変化し（$P < 0.05$），他の群では変化が認められないという特徴ある結果が得られた。

盲人の能力に関する他の項目についてみると，まず白杖歩行（第2項目）では，どの群も体験前後での尺度得点の変化は認められなかった。また，聴覚（第8項目），音楽的才能（第12項目）についても同様に，体験前後の有意な得点の変化はなかった。徳田・佐藤（1991）の成人婦人を対象とした研究では，これらの点について効果の般化が確認されているが，大学生を対象とした本研究ではこの種の項目に効果の般化はみられなかった。この点については，さらに詳細に分析する必要があろう。

また，相手の心の中の認知（第6項目）では，低成績群が「盲人は心の目で相手の考えていることがわかる，というわけではない」という方向への得点の有意な変化があった（$P < 0.05$）。

盲人の「かん」（第10項目）については，高成績群において「『かん』が特に鋭い，というわけではない」という方向に得点の変化があった（$P < 0.01$）。これは，点字触読をそれほど困難であるという印象を持たなかった高成績群が「かん」の評価に関しても適正に判断しているわけであり，盲人能力の評価をポジティブな方向でとらえている点において，点字学習の効果が般化していると言えよう。

自分の能力に関しては，白杖歩行（第3項目）に関して，低成績群では「訓練によって自分も歩くことができる，というわけではない」の方向に得点が変化した。これは点字触読の困難な学習をした影響であり，ネガティブな効果が般化している点である。

以上の点から，全体的にみれば，「点字の学習はむずかしい」という印象を持った被験者は，視覚障害者の持つ能力を過大に評価する傾向があることが確認できた。

本研究の結果は，福祉教育や啓蒙活動の中で障害のシミュレーション体験を取り入れる際に大きな方向性を与えてくれる。最近，頻繁に行われるようになってきたハンディキャップ・オリエンテーリングなどの活動の中で，対象者に短い時間，点字をさわらせ「点字を読んだ体験」を持たせる試みがある。しかし，点字学習の難しさが強調される手続き（例えば，多くの文字を単にさわらせるだけであったり，弁別しにくい文字を材料にした場合）では，盲人の持つ能力が過大評価されることになるのである。

体験を含んだ福祉教育の実践を行う場合には，阪野（1989）が指摘するように体験主義の弊害に陥ることのないように，すなわち「体験することが最も重要であり，体験することによって本質を心で感じることができる」といったステレオタイプ化された評価に惑わされず，その体験的実践が実際にどのような効果と影響を持っているのかを見極めなければならない。

盲人の持っている能力に対する評価は，その国や時代の文化や価値観の影響を受けているものの，個人の体験に依存するところも大きい。その体験とは，盲人との直接的な接触体験だけに限らず，家族や友人・知人の話やテレビや小説などを通じた間接的体験を含んだものである。現代は情報化社会であり，さまざまなメディアによって障害や障害者に関する話題が多く提供されている。誤った，あるいは誇張された情報によって，障害者に対してステレオタイプ化されたイメージが形成されることは，障害者の社会的自立のためにも避けなくてはならない。そのためには，幼児期，小学校，中学校段階での系統的な福祉教育が必要となる。誤った，あるいは誇張された情報にふれてステレオタイプ化されたイメージが形成される前に，正確な知識が与えられ，正しい認識が形成されるような手続きがとられなければならないのである。

しかし，その手続きは単なる情報の伝達に終わってはならず，将来にわたって正しい認識を持ち続けることができ，しかも障害児・者に対する実際の援助行動を生起させるものでなければ教育効果があるとは言えない。また福祉教育の重要性は高等教育や社会教育においても同様であり，態度や能力観の変容に対する抵抗が小学校・中学校段階に比べて大きいとはいえ，生涯教育の視点から積極的に進めていく必要がある。今後は，障害理解教育の方法論の開発と評価に関する検討を継続していきたい。

参考文献

1）Clore, G.L. and Jeffrey, K.M. (1972) Emotional role playing, attitude change and attraction toward a disabled person. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 105-111.

2）河内清彦（1990）　学生および教師の視覚障害者観，文化書房博文社

3）阪野貢（1989）　福祉教育の創造―視点と論点―，相川書房

4）佐島毅・徳田克己（1991）　視覚障害者に対する態度変容における触読体験の効果―盲人の持つ能力の評価について―，視覚障害心理・教育研究，8（1・2），19-22.

5）佐藤泰正（1988）　視覚障害心理学　学芸図書

6）柴川明子・徳田克己・佐島毅（1991）　母親に対する福祉教育は子供に何を伝えるか(1)　―盲学校見学法―，日本保育学会第44回大会発表論文集，638-639.

7）柴川明子・徳田克己・佐島毅（1992）　母親に対する福祉教育は子供に何を伝えるか(2)　―障害者を題材とした映像を用いて―，日本保育学会第45回大会発表論文集，524-525.

8）徳田克己（1990）　視覚障害児・者に対する一般の人の態度を改善するための技法とその評価，視覚障害心理・教育研究，7（1・2），5-21.

9）徳田克己（1991）　盲人の持つ能力の評価に関する

研究，視覚障害心理・教育研究，8（1・2），7-14.

10）徳田克己（1993）　福祉教育　佐藤泰正編著『社会福祉通論』第19章，184-191，学芸図書

11）徳田克己・佐藤泰正（1991）　公民館活動において実践したネガティブな障害観を変容させる試み(1) ―点字触読体験による盲人能力観の変容―，日本教育心理学会第33回大会発表論文集，895-896.

12）徳田克己・趙洪仲（1992）　保育系学生の肢体不自由者に対する態度構造と態度変容に関する研究，桐花教育研究所紀要，5，63-68.

13）Wilson, E.E. and Alcorn, D. (1969)　Disability stimulation and development of attitudes toward the exceptional. *Journal of Special Education*, 3(3), 303-307.

SUMMARY

This research sought to clarify the relationship between a sighted subject's impression of reading braille by touch and his or her view of the general abilities of the blind. The subjects, 118 university students (freshmen and sophomores), had never learned to read braille. The subjects first answered a questionnaire (pre-test) to assess their views on the abilities of the blind. Next, they learned for approximately one hour to read 25 Hiragana in braille by touch only, with the forefinger of their dominant hand and with their eyes closed. During the study of braille, subjects also received a ten-minute lecture on the history and system of braille. Then, after the administration of a braille reading test, a post-test determined whether their views had changed based on their performance on the reading test.

The subject's view on the abilities of blind people was measured with a test (Tokuda, 1991) asking the subject to compare his or her ability to do something with that of a blind person. This test determined whether the subject thought that the blind acquired such an ability through training and experience.

Based on the results of the braille test, the subjects were divided into three groups: a low-performance group (rate of correct answers of 50% or less) of 25 subjects; a medium-performance group (rate of correct answers of from 51 to 80%) of 48 subjects; and a high-performance group (correct answer rate of from 81 to 100%) of 45 subjects. It was hypothesized that the subjects in the low-performance group would consider braille as difficult to read but the subjects in the high-performance group would not.

The results showed that the subjects in the low-performance group tended to change their views and said that the blind did have special abilities; the subjects in the medium-performance group showed no substantial change in their views; the subjects in the high-performance group tended to change their views after studying braille and were more likely to conclude that the blind did not possess special abilities.

The Science of Reading, Vol.37, No. 3 (1993)

部分提示された説明文に対する児童の予測

——小学校4年生の説明文スキーマの発達——*

山梨大学　岩　永　正　史**

問　題

最近，国語科教育の分野では，心理学の文章理解研究の成果が次第に注目されるようになっている。特に，説明文の指導に関わってスキーマという用語が用いられ，実践の報告や実践を目掛けた提案などがなされている。ところが，これらの中では，スキーマという用語が用いられるにもかかわらず，学習者のスキーマの実態について言及されていないことが問題点として指摘されている（岩永，1991 a 及び1991 b）。学習者が，物語と同様に，説明文の展開構造についてのスキーマをもっているのか，それはどのようなものなのか，その実態を発達過程とともに明らかにすることが俟たれている。

説明文の展開構造についての知識を探った研究とその問題点を見てみよう。

綿井・岸（1987）は，段落単位に分割した説明文をアトランダムな順序で児童に提示し，文章を再構成させている。ここで用いた説明文は，各段落が小学校の説明文教材の構成要素に対応するよう作成されていた。児童によって再構成された文章は，その構造から，事実列挙型，質問解答型，実験報告型，根拠解説型の4類型に分類された。その結果，低学年では事実列挙型や質問解答型の構造のものが多く，高学年になると，実験報告型や根拠解説型が多く現れた。また，綿井（1990）では，同様の課題を大学生に対して行ったところ，大学生の多くは4類型全てを文章構造に関する知識としてもっているものの，根拠解説型が優位に機能することが見出された。

岩永（1990）は，説明文の題名を示し，そこから児童が文章全体をどう予測するか，小学校3年生の7月と2月を比較している。児童は7月の時点では，題名に関係ありそうな知識を列挙する形で予測をしたが，7か月後の2月になると，問題の設定やまとめなど，文章の開始部や終末部にあたる部分を加えて予測をした。このことから，小学校3年生は，児童の説明文の構造に関する知識が変貌を遂げる時期なのではないかと考えられた。

岩永（1991 b）は，小学校4年生の説明文教材を冒頭から順次提示し，一部分を読み終わるごとにその続きを予測させている。対象は，小学校2，4，6年生である。予測の質を検討した結果，2年生は，提示される文章の展開の仕方に関わりなく，読み手にとって新しい知識と思われるようなことがらを列挙する形で予測をした。これに対し，4，6年生は，提示される文章の展開の仕方に沿って，問題や問題を解決するための試みなど，2年生が記述した「新しい知識」に至る過程をも含む予測をした。2年生と4，6年生の間には予測の現れ方にはっきりとした違いがあり，2年生から4年生に至る過程で説明文の構造に関する知識が大きく変化することが明らかになった。

これらの研究は，少なくとも国語科の授業で扱うような説明文に関しては，①物語スキーマと同様に説明文ス

---

* Predictions by elementary school children of partially presented expository text —— The development of expository text schema among 4th grade children ——

** IWANAGA, Masafumi (Yamanashi University)

キーマ，つまり，説明文の構造に関する知識，が存在すること，②説明文スキーマが，事実列挙のような形から開始部―展開部―終末部を備えた形へと精緻化すること，③説明文スキーマが開始部―展開部―終末部を備えた形の中でも実験報告型や根拠解説型などのように多様化すること，などを示唆している。

しかし，上記の研究にはさらに詳細に検討を加える必要がある。

第一に，児童の説明文スキーマの精緻化の程度についてもう一歩ふみこんで検討する必要がある。上記の研究のうち，配列課題は，文章を構成する材料を与えられているために，被験者によって構成された文章に被験者のスキーマの構成要素にはないものが含まれるおそれがあるし，逆に，被験者のスキーマの構成要素が課題文の中にない場合も考えられる。一方，読みの過程の予測を分析する方法は，提示された文章とそこから生じる予測とを検討することにより，部分的に被験者のスキーマを構成している要素を探るには有効だが，被験者が文章全体の表象をどう描いていたのかは，見出されたスキーマの構成要素をもとに推測することになる。児童の説明文スキーマを構成する要素と，それによって出来上がる文章全体の表象との双方が明らかになる方法を工夫することで，児童の説明文スキーマの精緻化についてもう一歩踏み込んだ検討が可能になる。

第二に，説明文スキーマの柔軟性について検討を加える必要がある。一口に説明文といっても，それは目的や内容に応じて様々な展開構造をもっている。例えば，高度な内容のものであっても，多くの事例を紹介することが目的であれば，事実列挙型の説明文となるであろうし，反対に，やさしい問題を取り上げていても，それを解明していく過程を伝えることが目的であれば，実験報告型の説明文となろう。読み手の側も，これに応じて，様々な展開構造をもった説明文に対応できるような発達を遂げていくはずである。年齢が上がるに従って，配列課題で根拠解説型が優位になるにしても，そのことは事実列挙型や実験報告型などの消滅を意味しない。彼らのスキーマは他の型にも対応できる柔軟性を獲得していくはずである。彼らが，文章全体をどう構成するかということの他に，自分と異なる構成の文章をどう見るか，例えば，根拠解説型の構成をするようになった者が，事実列挙型をどう見るようになるのか，といった点を調査していくことが必要である。

第三に，構成課題に答えたり，読みの途中で予測が生じたりする際の思考の過程に迫る必要がある。アトランダムに提示された文章を再構成したり，読みの過程で続きを予測したりするのは，文章の展開構造に関するスキーマのはたらきによるところが大きいであろう。だが，スキーマ駆動型のトップダウンの思考が引き出されるのは，部分的にせよ，文章の表現に触れボトムアップの過程が生じることを前提としている。また，いったん再構成活動や予測によって生じた文章の全体表象は，さらに文章の他の部分を読むことによって検証されていく。これらをそのもとになった具体的な表現とつきあわせて検討し，ボトムアップ，トップダウン両過程のはたらき方に迫ることが必要である。

そこで本研究では，上記の課題に答えるために，説明文を部分提示し，全体の予測を求める方法をとる。部分提示する文章は，そこから様々な文章構造が生じるよう，表現面，内容面から検討したものを用いる。こうして，文章全体の予測から説明文スキーマの精緻化を探る。次いで，できあがった文章全体の予測に対し，各自に自分とは異なる予測についての評価を求め，説明文スキーマの柔軟性を探る。また，これらの過程で，児童に提示した文章とそこから生じた予測との関係を考察し，ボトムアップ，トップダウン両過程のはたらき方を検討する。

調査の方法

1．調査対象

東京都内の小学校４年生１学級35名（男子17名，女子18名)。調査の過程での欠席者と調査に用いた文章を読んだことがある者は，調査対象からはずしてある。

2．調査時期

1989年５月

3．調査に用いた文章

『改訂小学国語３下』（教育出版）所収「どちらが生たまごでしょう」から二つの部分を抜き出して用いた（表1）。抜き出したのは全14段落中の８～10段落（以下Ａと記す）と13段落（以下Ｂと記す）である。これらＡとＢについては，永野（1986）から主語の連鎖，陳述の連鎖，主要語句の連鎖の三つの観点を用いて表現の分析を行い，児童の予測と対照させて，彼らの予測活動の特質を探る一助とした。以下に分析結果を記す。

(1)　Ａの部分の文章分析（表２参照）

主語の連鎖を見ると，判断文と現象文の交錯する文章となっている。書き起こしは判断文である。永野(前掲)

表１　調査に用いた文章

Ａ　①この回り方は、どんなゆでたまごにも，どんな生たまごにもあてはまるでしょうか。②もし，あてはまるなら，回してみるだけで，生たまごか，ゆでたまごかを見分けることができるはずです。

③そこで，ゆでたまごと生たまごを五つずつ用意して，同じように回してみました。④すると，どのゆでたまごも，こまのようにはやく回りました。⑤また，どの生たまごも，ゆれながら，ゆっくりと回りました。

⑥こうして，からをわらないで，回り方のちがいから，生たまごとゆでたまごを見分けることができました。

Ｂ　①ところが，生たまごの中身は，とろとろしています。②ですから，からに力をくわえて回しても，ゆでたまごの中身のように，からといっしょに回ることはありません。③自分の重さで止まろうとします。④こうして，生たまごの中身は，回ろうとするたまごに，内がわからブレーキをかけることになるのです。

表２　Ａの部分の文章分析

文	主語の連鎖			陳述の連鎖			主要語句の連鎖（主要語句の系列）			
	判断文（□）	準判断文（⊠）	現象文（●）	客観的事象の叙述	主体的立場の陳述	読み手へのはたらきかけ	回転	外側	中身	見分け
①	この回り方□			あてはまる・でしょう・か （述定・伝達）			回り方	どんなゆでたまご どんな生たまご		
②			見分けること●	できる・はずです （統一・述定）			回してみる	生たまご ゆでたまご		見分けること ができるはず
③		（私（たち））⊠		み・まし・た （統一）			回してみました	ゆでたまご 生たまご		
④	どのゆでたまご□			回り・まし・た （統一）			こまのように 早く回りました	どのゆでたまご		
⑤	どの生たまご□			回り・まし・た （統一）			ゆれながらゆっく りと回りました	どのゆでたまご		
⑥			見分けること●	でき・まし・た （統一）			回り方のちがいから	生たまご ゆでたまご		見分けること ができました

によれば，判断文は「既出の事象を題目として提示し，その題目についての説述をなす」とある。ここでは，文頭に「この」があることと合わせて既出のことがらについて述べていることが明らかである。読み手は提示部以前の部分の存在を感じ，「「この回り方」とは，どんな回り方か？」と探りながら読み進むことになる。①から②へは，判断文から現象文へと続く連文である。これは「現象文の主語が新事実を強調するニュアンスがあるから，一見連接しているようでも……連接関係の類型としては転換型」（永野，前掲）の場合が多い。これまで述べてきた「回り方」（①の主語）を利用して生卵とゆで卵とを「見分ける」（②の主語）ことへと話題を転じている。書き納めは現象文になっており，新事実を提示して終わっている。これは「まだ先があるのだが，ここでいったん打ち切る—そういった形の書き納め」（永野，前掲）である。判断文の書き納めと異なり，このあとにまだ文章が続くことも想定できる書きぶりである。

陳述の連鎖を見ると，①が伝達辞を用いた課題文になっているが，その後は客観的事象を述べる統一辞が続き，この点では課題文に対する解答文が際立っていない。

一方，主要語句の連鎖では，「見分ける」に着目すると，②「見分けることができるはずです」が⑥「見分けることができました」と対応し，「課題解答方式」（永野，前掲）になっている。ここで文章が解決を見たとも受け取れる書きぶりである。これは陳述の連鎖とは異なる分析結果であり，読み手が陳述，主要語句，どちらに着目するかによって未提示部分の予測が異なるものとなる。

(2)　Bの部分の文章分析（表3参照）

主語の連鎖を見ると，判断文の連鎖する文章となっており，しかもすべて「生たまごの中身」を主題として説明を加える形になっている。書き起こしの部分では，読み手は「生たまごの中身」が既出のことがらとして書かれていることから，文頭の「ところが」も考慮しつつ，Bの部分以前で述べられたことが「生／たまごの／中身」のうちのどこと対応するのか探りながら読み進む。そして，これは②の「ゆでたまごの中身のように・・・・ありません」で「生」との対応であることが明らかになる。書き納めも判断文になっていて，「題目についての最終的な結論を述べ，決着をつける」（永野，前掲）書きぶりである。

陳述の連鎖を見ると，客観的事象を叙述する統一辞の連鎖を基調とし，最後の④に述定辞によるやや強い書き納めがある。ここから④に統括部があると見ることができる。

表3　Bの部分の文章分析

文	主語の連鎖			陳述の連鎖			主要語句の連鎖（主要語句の系列）			
	判断文（□）	準判断文（[×]）	現象文（●）	客観的事象の叙述	主体的立場の陳述	読み手へのはたらきかけ	回転	外側	中身	見分け
①	生たまごの中身□			して・い	・　ます				生たまごの中身	
					（統一・述定）					
②		（生たまごの中身[×]						から		
	回ること□			あり	・　ません		回しても			
					（統一・述定）				ゆでたまごの中身	
								から		
							回ることは ありません			
③		（生たまごの中身[×]		し	・　ます				自分の重さ	
					（統一・述定）		止まろうとします			
④	生たまごの中身□			なる	・　のです				生たまごの中身	
					（述定）		回ろうとする			
								たまご		
							ブレーキをかける			

主要語句の連鎖では，④にBの部分のすべての系列が現われており，これまで述べてきたことをまとめ，しめくくる統括部の存在を裏付けるものとなっている。

これら三点からの分析結果は，読み手にこの部分で文章が完結する印象を与えるものとなっていることを表している。

4．調査の方法

調査は国語科の授業の一部（2単位時間）を使い，筆者によって行われた。

(1) 第1時

まず，ＡＢの文章が印刷されたプリントを読んで話し合わせ，児童が，

・ＡＢともにあるひとつの文章の一部分らしい。
・ＡＢ以外の部分がありそうだ。

と考えていることを確認した。その後，各自で文章の全体像を予測させ，記述させた。記述にあたり，次の二点を指示した。

・ＡＢ以外の部分については，およそどんなことが書いてあるのかを記入すること。
・文章に題名をつけること。

(2) 第2時

各自の考えた文章の全体像を発表させ，児童による質疑，応答を行った後，各自に発表された案に対する意見を記述させた。発表に先立って，児童の考えた全体像のパターンを調査し，発表の際にすべてのパターンが出現するよう配慮した。

調査の結果

1．どのような題名を想定したか

児童がつけた題名は，表現の細部の違いや題名をつけられなかったものも含めて16通りあった。これらのうち，「ゆでたまごと生たまごの見分け方」のように何らかの形で「見分け」に着目した者が10通り29名，「たまごの回り方」のように「回り方」に着目した者が1通り1名，「見分け」「回り方」の両方に着目した者が2通り2名，これらの分類にあてはまらない者3名であった。この3名の内訳は「生たまごとゆでたまご」，「たまごの中身」，題をつけることができなかった者，各1名であった。

2．文章の全体像をどのように描いたか

第2時の授業で発表された文章の全体像のパターンは，ＡＢ以外の部分を＊で示すと以下の8通りになった。（カッコ内は人数）

ア．＊＊ＢＡ（18）　イ．＊ＢＡ＊（4）　ウ．＊Ｂ＊Ａ（4）　エ．＊Ｂ＊Ａ＊（2）
オ．＊ＡＢ＊（3）　カ．＊Ａ＊Ｂ＊（1）　キ．＊Ａ＊Ｂ（2）
ク．＊以下不明（1）

これらをさらに，文章の開始部，展開部，終末部に分け，ＡＢの内容および＊の部分に想定された内容をもとに分類した。

開始部についてみると，ＡやＢの部分を開始部に置いた者はいなかった。開始部に他と異なる特別な内容を置かず，直接主内容の説明に入る者は3名であった。他の32名は，主内容とは異なる内容の開始部を設けた。後者について，＊に書かれた内容から，彼らが開始部にあるべき要素としているものを探ると，次の5種であった。カッコ内は人数。ただし，開始部に複数の要素を入れている者もいる。なお，下記のうち「方法」は単独で開始部に用いられることはなく，「動機→方法」と展開する形でのみ用いられていた。

・予想	卵の見分け方について予想を述べる。（9）
・動機	この説明文を書く動機を述べる。（18）
・紹介	題材や内容のあらましを述べる。（9）
・問題	この説明文で追究する問題を提出する。（5）
・方法	問題追究の方法を述べる。（4）

展開部は，ＡＢおよび児童によって補充された＊によって構成されていた。文章の全体像を考えられなかった1名を除くと，展開部は次の2種に大別できた。

・実験報告型　一つ一つの事象を積み上げて結論へと至る型である。ゆで卵，生卵の回り方を調べていき，それらをもとに両者を殻を割らずに見分けることができたと展開する。上記の文章全体像のパターンのうち

表４　題名と文章全体の予測との関係（数字は人数）

題名	文章構造		
キーワード	開始部	展開部	終末部
見分け(22)	無	実験報告	A (1)
	無	実験報告	独立 (2)
	有	実験報告	A (21)
回り方(1)			
中身(1)			
生たまごとゆでたまご(1)	有	実験報告	独立 (4)
見分け(7)	有	根拠解説	B (2)
見分け・回り方 (2)	有	根拠解説	独立 (4)
— (1)	有	——	— (1)

ア～エがこれにあたる。(28)

- 根拠解説型　まず結論的な事象があり，それを解きほぐして，その原因へと至る型である。ゆで卵，生卵を回り方によって見分けられることから，その原因を探っていき，卵の中身の違いへと展開する。オ～キがこれにあたる。(６)

終末部は，文章の全体像を考えられなかった１名を除き，ＡまたはＢを終末部とする者24名，ＡＢ以外の独立した終末部を想定する者10名に分かれた。後者の終末部の内容は，単に「まとめ」とあるだけで，それ以上の詳しい記述はなかった。

題名，文章全体の展開予測，およびそれぞれの人数を示すと表４のようになる。

３．自分と異なる予測にどのような態度をとったか

第２時で児童がア～キ（クは除外）の各パターンに対して記述した意見をもとに，児童が自分と異なる予測に対してどのような評価を下しているかを分析した。

表５　他の予測パターンに対する許容範囲（数字は人数）

展開部		終末部				人数
同じ展開型で細部が異なる	展開型そのものが異なる	異なる終末部	(A	B	独立)	
×	×	×				18
×	×	○	(2	0	4)	6
○	×	×				2
○	×	○	(1	0	1)	2
×	○	×				1
×	○	○	(2	0	0)	2
○	○	○	(0	1	2)	3

〈注〉１　○は「認める」，×は「認めない」を表す。
　　２　文章の全体像を考えられなかった１名は除いてある。

まず，自分と異なる予測パターンに対して「それもありうる」と肯定しているか否か，また，それは予測パターンのどの部分の相違に起因するかに着目した（表５）。自分と異なるパターンを全く認めない者が18名，何らかの相違は認める者が16名であった。開始部については全員が「＊」であるので，見かけの上では異なるところがない。展開部については，展開型の違い（例えば，実験報告型の者にとっての根拠解説型），同じ展開型の中の細部の違い（例えば，「＊＊ＢＡ」の者にとっての「＊Ｂ＊Ａ＊」）の二点に児童がどのような評価を下しているかを見た。終末部については，自分と異なる終末部（例えば，Ａを終末部とする者にとってのＢや＊の終末部）に児童がどのような評価を下しているかを見た。このように文章全体の予測パターンについては，展開部二つ，終末部一つの合計三つの観点から児童の評価態度を見たことになるが，これら三つの観点は児童の内にあっては段階的なものではなかった。すなわち，展開型の異なりのような大きな異なりを肯定する者が，必ずしも自分と同じ展開型の細部の異なりのような小さな異なりに対して寛容なわけではなかった。

次に，児童が自分と異なる予測を評価する際，そのよりどころとしているものは何か，児童の記述した意見から探った（表６）。児童の意見の記述には必ずしも一貫性

表6　他の予測に対する評価の根拠(数字は意見の記述数)

根拠	部位			合計
	開始部	展開部	終末部	
表現細部	1	72	53	126
文章内容	4	109	16	129
構造知識	15	3	57	75
根拠不明	3	9	9	21

はなく，例えば，「＊＊ＢＡ」のＡの終末に対して否定的な意見を記述した者が，Ａを終末に置く「＊Ｂ＊Ａ」に対しても否定的な意見を記述しているわけではない。表6の数字は，このような場合にも，児童が実際に記述した意見の数だけを数えたものである。

考　察

1．説明文スキーマはどの程度精緻化されているか

小学校4年生の説明文スキーマを構成している各部位にはどのような特徴が見られるだろうか。開始部，展開部，終末部に分けて見てみよう。

予測した文章の全体像の中に開始部を設けている者は32名いる。開始部に特別な内容を置かず，直接主内容の説明に入る者も3名いるが，一方で文章全体を予測することができなかった1名が，開始部の内容を「動機」としている点は注目すべきであろう。また，彼らが開始部に想定した内容を見ると，予想，動機(方法)，紹介，問題など，いずれも実際の説明文にあるような開始部となっている。説明文に開始部があり，それがどのような要素によって構成されているかはかなり詳細にとらえられているといえよう。

展開部は，実験報告型が多数派である。「見分け」を題名のキーワードにしていることから，それを説明の目標ととらえていることが窺える。そのため実験を積み重ねて「見分けられた」ところで説明完了と見ることになる。説明文を一種の解決過程の記述ととらえている点が特徴である。一方，これと矛盾する結果として，「見分け」を題名のキーワードにしながら，根拠解説型の展開部を予測した者が4名いる。この点の解明は今後の課題である。

文章を一種の解決過程と見ることは終末部の予測にも影響を及ぼしている。表現面から文章が完結した印象を強く与えるＢを終末部に置く者は少なく，「見分けることができました」と問題の解決を示唆する具体的な事象で終わるＡを終末部に置く者が多い。ところが，自分以外の予測を評価させた場面では，Ａを終末部に置いた者のうち7名が独立した終末部も認めている。表4と表5とを合計するとＡの終末部を認める者27名，独立した終末部を認める者17名となる。終末部についてはＡのような結論的事象を示す型が主流であるが，独立した終末部もありうるととらえている者の存在も見逃せない。もっとも独立した終末部とはいっても，彼らはその内容を単に「まとめ」と記述するだけで，そこには開始部のような詳細さはない。これは，児童のとらえている説明文の終末部と教科書の説明文の終末部との間で，その構成要素に未だ隔たりがあることを指摘した岩永（1991ｂ）とも重なる結果である。なお，「まとめ」という言葉が教育現場でどのように使われているか，考慮する必要があることを付け加えておきたい。この言葉は，「学習のまとめをする」のように使われるのだが，学習したことを要約することなのか，学習の応用を図るために一般化することなのか，はたまた，学習に対する感想を記すことなのか，これらを複数含むものなのか，不明確である場合が多い。こうした用語の問題が児童の終末部に対するとらえ方やその表現を測りえない要因となっている可能性を指摘しておきたい。

2．文章全体像の予測はどのように生み出されたのか

彼らが文章の全体像を予測するとき，彼らのスキーマと眼前の文章表現との相互交渉があったはずである。文章全体像の予測が生み出された過程を検討してみよう。

まず，開始部に関しては，ＡＢを冒頭に置くものが皆無であったことから，主語の連鎖のうち，書き起こしの主語の提示形式が彼らの予測に影響したと見られる。ＡＢはいずれも判断文によって書き起こされているが，小学校4年生はここをとらえて，文章の冒頭にいきなり主

語が既知であることを示す「主語＋は」の文は来ない，したがってAやB以外の部分が冒頭にある，と予測していることが窺える。また，こうした予測の背後には，説明文の開始部には読み手を導入する部分が置かれる，AやBはそれにあたらない，とするスキーマによる判断もはたらいていよう。

展開部で最も多かった実験報告型の予測に影響したのは，Aの主要語句の連鎖のうちの「課題解答方式」と見られる表現の対応である。この表現を骨格として，実験報告型の予測は，およそ次のように行われたと考えられる。まず，Aの②「見分けることができるはずです」と⑥「見分けることができました」の対応に着目する。これは，説明文を「解決過程を描くもの」とする彼らのスキーマに合致し，スキーマを活性化させる表現である。ここで「見分け」に関わるものは，対象としての「ゆで」たまごと「生」たまごであり，見分けの基準としての両者の「回り方」のちがいである。これらをもとに「見分けることができました」に至る過程をさかのぼる。すると，①の冒頭で「ゆでたまご」と「生たまご」の「回り方」が「この回り方は」と既知の形で示されていることから，Bがその一方の「生」卵の場合を述べている部分ととらえられ，AとBの位置関係が定まる。次いでB冒頭の「ところが」から，Bの前に「回り方」のうちのもう一方である「ゆで」卵の場合が述べられていると推測される。このようにして，大筋で「ゆで卵の回り方とその理由」→「生卵の回り方とその理由（B）」→「両者の回り方の違いから見分けができる（A）」という展開部の予測ができ上がることになる。一方，Bを骨格として展開部を構成しようとしても，「説明文は解決過程を描くもの」とする児童のスキーマに合致する文章構造は得られない。

終末部に関しては，主語の連鎖，陳述の連鎖とも文章全体の予測に影響していない。これは，主語の連鎖，陳述の連鎖から見て，文章が完結した印象を与えないAが終末部に置かれることが多く，逆に，文章が完結する印象を与える表現であるにも関わらずBが終末部に置かれることが少ないことから明らかであろう。Aが終末部に置かれるのも，Bが終末部に置かれないのも，それぞれの書き納めの表現形式よりは，むしろ，展開部の予測によって必然的に定まってくる面が強いのであろう。

このように，書き起こしの形式が児童の予測に影響するのに対し，書き納めの形式は影響していない。これは，彼らのスキーマが，開始部に比して終末部に曖昧さが残ることを，彼らの表現形式に対する反応の面から裏付けるものと見ることができよう。

3．説明文スキーマはどの程度の柔軟性を獲得しているか

小学校4年生の説明文スキーマは，どの程度の柔軟性を獲得しているのだろうか。自分と異なる予測に対する態度をもとに見てみよう。

自分と異なる文章構造の予測に対して何らかの異なりを認めるものは合計16名であり，異なりを全く認めない18名と比べ，人数の上ではさしたる違いがない。しかし，詳細に見ると，彼らは自分のものと大きく異なる文章構造を認めているわけではない。

16名中13名が認めているのが，終末部の異なりである。が，Aの終末部を認める5名のうち3名は自身の終末部を「独立」とし，「独立」の終末部を認める7名は自身の終末部をAとしていた。しかも，この10名は実験報告型の展開部を予測している。つまり，ここで彼らの多くが認めているのは，実験報告型の展開部をAの最後の「見分けることができました」で終えるか，それとは別の「まとめ」を設けるかの範囲内のことである。

展開型そのものの異なりを認めている者は6名であった。このうち2名は，実験報告型でAを終末部とする1種類のみを認め，他の1名は，根拠解説型で独立した終末部をもつ1種類のみを認めている。この3名に特徴的なのは，自分と異なる文章構造を認めるのは1種類のみで，自分と同じ展開型でも細部が異なるものは認めないことである。

つまり，広い範囲の異なりを認めているのは，表5最下段の3名のみとなる。自分の予測した文章構造を様々

に変更して可能性を探る思考は行われていないと考えられる。

自分と異なる文章構造を評価する際，彼らがその根拠としているのは，ＡＢの表現の細部と内容から得られた情報とであった(表6参照)。これは，彼らの多くが文章構造の大きな異なりを認めないこととも合わせて考えると，ＡＢから得られた情報が，いったんスキーマのスロットに納まってしまうと，彼らは，今度はそれを根拠として文章構造の評価を行い，スキーマ自身を組み替えるような活動を行っていないことを示していよう。文章構造に関する知識が，終末部の評価に集中して用いられているものの，これは「文章全体のまとめがあるからよい(ないからおかしい)」という範囲に留まるものであり，やはり，文章構造全体のような大きな変更に関わるものではなかった。

以上述べてきたことをもとに，彼らが予測している典型的な文章の全体像を描くと，それは「文章の主内容へと読み手を導入する開始部をもち，解決過程を描く展開部が続き，最後には解決を示す事象やそれに対する「まとめ」がある」となる。そして，これは同時に彼らの説明文スキーマの実態を映し出すものである。4年生児童の説明文スキーマは，終末部に曖昧さがあるものの，開始部，展開部はかなり詳細になってくる，しかし，様々な文章構造に対応できるだけの柔軟性は獲得されていないといえる。

〈引用文献〉

岩永正史　1990　「ランダム配列の説明文における児童の文章理解」　『読書科学』第34巻第1号　日本読書学会　26−33

岩永正史　1991 a　「スキーマ理論と国語科理解領域の指導の課題」　『山梨大学教育学部研究報告』第41集第一分冊　249−254

岩永正史　1991 b　「「モンシロチョウのなぞ」における予測の実態」　『読書科学』第35巻第4号　日本読書学会　121−130

永野　賢　1986　『文章論総説』　朝倉書店　1−380

綿井雅康・岸　学　1987　「児童における文章構造の知識について(1)」　『日本教育心理学会第29回総会発表論文集』　124

綿井雅康　1990　「説明文構造の知識の活用に関する検討」　『日本心理学会第54回大会発表論文集』　701

〈資料〉

調査に用いた文章のもとになった全文を以下に示す(原文縦書き。図，写真はのぞいてある。)。□の部分が調査に用いた部分である。

どちらが生たまごでしょう

みなさんは，たまごのからをわって，中身を見たことがあるでしょう。

生たまごの中には，すきとおった，とろとろの白身が，やわらかい黄身をかこんで入っています。しかし，ゆでたまごの白身は，かたまった黄身のまわりに，白くかたまって，からにぴったりくっついています。このように，生たまごとゆでたまごでは，中身の様子がちがっています。

では，たまごのからをわらないで，どちらが生たまごで，どちらがゆでたまごかを，見分けることはできないものでしょうか。

まず，生たまごとゆでたまごを両手の上にのせて，くらべてみましょう。二つのたまごは，色も，形も，重さも，ほとんど同じです。ですから，色や，形や，重さで見分けることはむずかしいようです。

そこで，今度は，両方のたまごを，ぐるぐる回して，ちがいがないかどうかを調べてみましょう。

ゆでたまごをさらの上において，図のように，ゆびで軽く回してみます。すると，小さなわをえがきながら回ります。はやく回すと，ゆでたまごは二重の円に見え，やがて，立ち上がって回ります。ちょっとかわったこまのようです。ところが，生たまごを同じように回してみると，どうでしょう。ゆれながら，ゆっくり回るだけです。強く回しても，はやく回ることはありません。

このように，ゆでたまごと生たまごとでは，回り方がはっきりとちがうことがわかりました。

A

この回り方は，どんなゆでたまごにも，どんな生たまごにもあてはまるでしょうか。もし，あてはまるなら，回してみるだけで，生たまごか，ゆでたまごかを見分けることができるはずです。

そこで，ゆでたまごと生たまごを五つずつ用意して，同じように回してみました。すると，どのゆでたまごも，こまのようにはやく回りました。また，どの生たまごも，ゆれながら，ゆっくりと回りました。

こうして，からをわらないで，回り方のちがいから，生たまごとゆでたまごを見分けることができました。

ところで，ゆでたまごと生たまごの回り方がちがうのはなぜでしょうか。どうも，たまごの中の様子にひみつがありそうです。

ゆでたまごは，白身も黄身もかたまって，からにぴったりついています。それで，たまご全体が一つになって，こまが回るように回ることができるのです。

B

ところが，生たまごの中身は，とろとろしています。ですから，からに力をくわえて回しても，ゆでたまごの中身のように，からといっしょに回ることはありません。自分の重さで止まろうとします。こうして，生たまごの中身は，回ろうとするたまごに，内がわからブレーキをかけることになるのです。

生たまごの中身がこのような仕組みになっているのは，たいへんつごうがよいことと思われます。なぜなら，たまごは鳥の赤ちゃんが育つところですから，なるべく早く動きが止まったほうが安全だからです。

SUMMARY

The purpose of this study was to examine the ability of 4th grade students to develop expository text schema. Presented with two disconnected portions from an expository text, the students were asked: 1) to predict the intervening connective in the schema, and 2) to appraise predictions about connectives in the schema that were different from their own.

The results were interpreted as follows: 1) although they showed detailed understanding of the introductory portion of the text, they were somewhat vague in their understanding of the ending portion, 2) they regarded an expository text as "something to describe a solving process", and 3) usually, they had not attained sufficient cognitive flexibility to cope with predictions that were different from their own.

The Science of Reading, Vol.37, No. 3 (1993)

児童の「情景」読みの発達

——文学作品における視点認知——*

東京学芸大学附属大泉小学校　梅　澤　　実**

1．情景を読むということ

国語科教育において文学作品を教材とするとき，情景の読みは指導内容として大きな位置を占めるものの一つである。

・人物の性格や場面の情景を想像しながら読むこと。（第３学年Ｂ理解カ）

・人物の気持ちや場面の情景の叙述や描写を味わいながら読むこと。（第５学年Ｂ理解オ）等，学習指導要領にも位置付けられている。

しかし，情景という言葉の意味するところは，授業においてその指導が重視されるわりにはそれほど明確なものとはなっていない。また，児童が情景をどのように読んでいるのか十分に検証されているとは言い難い。

橋浦（1991）は，情景という語の曖昧さを日常語としての多義性を宿しているためであるとした上で，「①感興（心的機能）と自然の風景，②感興を与える自然の風景や具体的場面」の二つの意味を有するとし，文学鑑賞や文学教材の読解では後者の意味が主となると整理している。即ち，文学作品における情景とは登場人物の心情と深く交わり，読み手がその人物の心情を読み取るときの象徴的役割を果たす条件となるものであると言える。

では，心情を読み取る象徴的役割として情景を読む過程とはどのようなものであろうか。

宮崎（1985）は，情景理解について「作品の中の視点の位置を探し出し，そこへ視点を設定することによって，読み手は作品の中にある情景についての情報を，１つのイメージへと統合することができる」とし，このイメージを「設定された視点から見られた〈見え〉」であると説明する。

ここでの「視点」とは，事柄をどこから見ているのか（視座），誰がそれを見ているか（注視者），何に焦点を合わせて表現しようとしているか（注視点）を合わせたものである。注視点の視点は必然的に注視者の存在を常に示唆するものである。

この宮崎の情景理解を長年教科書に取り上げられてきた椋鳩十の「大造じいさんとがん」の一節を例に考えてみよう。

> 大造じいさんは，青くすんだ空を見上げながらにっこりした。
>
> その夜のうちに，かいならしたがんを例のえ場に放ち，昨年建てた小屋の中にもぐりこんだ。
>
> さあ，いよいよ戦とう開始だ。
>
> 東の空が真っ赤にもえて，朝が来た。

がんの頭領である残雪を捕らえようと何度も挑戦しながらその度に残雪の知恵に負けた大造じいさんが，今度こそはと思い至った作戦を実行しようとする場面である。

この教材を実践した野呂妙子（1987）は，この場面で子ども達が次のように直感的なとらえをしていたことを報告している。

「大造じいさんが，何かしようとする時は，きっと，『東

---

* Reading of a character's mind through scene description.

** UMEZAWA, Minoru (Oizumi Elementary School, Tokyo Gakugei University)

の空が真っ赤に燃えて』とか，『あかつきの光が』とか書いてある」「そう言えば，真っ赤に燃えてというのは，『がんをとるぞ』と，大造じいさんの心が燃えているみたい」と。

「東の空が真っ赤にもえて，朝が来た。」の一文は，戦闘開始の時間とその場の様子を表現した一文である。しかし，それだけでなく読み手はこの一文に，大造じいさんの作戦にかける並々ならぬ決意と残雪の到来を待って血の沸き立つような思いを読み取ることができるのである。この一文は情景なのである。

情景のこうした読みが成立するところを宮崎の情景理解をもとに図式的に述べると次のようになろう。

「大造じいさんは，青くすんだ空を見上げながらにっこりした。」の一文によって，読み手は，大造じいさんの視線が空に向けられたことを知る。さらに，大造じいさんの心情を推測することの可能な「にっこりした」の表現によって，大造じいさんの心情を読み取り，大造じいさんの視点に読み手の視点を重ね，後の文を読んでいこうとする構えを作る。そして，「東の空に・・・」の一文を大造じいさんの視点からその空を見たように設定されていると読むことができるのである。この読みによって，大造じいさんの「見え」を獲得することになる。

このように「視点」が設定された文学作品を読み進めていくためには，読み手もまた視点を設定して読んでいくことになる。このことを宮崎は「読み手が作品の中の登場人物や語り手の位置に仮想的に自分をおき，そこから作品の中の世界をみていこうとすることである」と説明する。

即ち，文学作品の情景とは，場面の景色をある視点から描くことにより，読み手の視点をそこに設定させ，読み手にその場面の景色を見る注視者の心情をも想像させることのできるようにしたものであると言える。また，情景理解の過程とは，作品世界に設定された視点を認知し，登場人物や語り手の「見え」を獲得する過程であるということになる。

国語科教育においても，情景を通して登場人物の心情に迫らせようと「吹き出し」や「動作化」などの学習活動により，登場人物になり切って，その情景をとらえさせようとする指導法も開発されてきた。しかし，児童が作品を読む時，どの学年段階から情景を登場人物の「見え」として認知できるのか，そうした読みが獲得されない段階での情景に対するとらえとはどのようなものであるのかは明らかにされているとは言えない。そのため，「吹き出し」などで児童から出されたものの評価の判断を誤らせ，指導の有効な手立てを打てないことがある。

そこで，先の情景理解の過程を基に風景描写が情景となり得る文章を調査問題として作成し，その情景のとらえを観察することにより得た情景読みの発達過程の実態を報告する。

2．調査問題作成の意図

第一人称で書かれた作品では，読み手はことさらその視点を意識しなくとも語り手である一人称の登場人物の目を通して情景を見つめることになる。そこで，ここでは第三人称の視点（作品中に登場人物として現れない語り手の視点）から書かれた情景を対象とする。

文学作品の風景描写が情景となるための文章構成を次のように設定する。

情景となる表現の前に第三者の視点による登場人物の行動を叙述し，さらに登場人物の心情についての叙述をする。その後，登場人物の行動（「見上げる」等）がその風景を五感によってとらえたものの叙述がなされる。

これを読み手の側からとらえれば，次のようになる。情景の前の叙述が誰の行動や思いを描いたものであるかを認知し，その情景をその人物の視点から見たように読む。この「読み」によって，情景の描写は単なる風景描写ではなく，そのように風景を見ようとした「視点人物」の意志を感じ取ることになる。

調査問題文は，物語の冒頭部分とする。情景となる一文が入る部分を空欄とし，「あなたはこの物語文の□の中に，次の文（情景ア・イ）のどちらを入れたらよいと思いますか？」と二者択一で答えさせる。

二者択一で選択させる情景は，天候（曇り・晴れ）についての叙述にする。本来天候自体はその人間の心情によって左右されるものではない。しかし，物語世界においては登場人物の心情が天候を決定付けることは可能なことであり，先の「大造じいさんとがん」のようにその叙述によって登場人物の心情を読み手にとらえさせるという手法を取り得る。逆に，読み手の側から見れば，このような「読み」ができるということは，物語の読みの前提に物語世界が作者によって創作されたものであるという暗黙の了解が存在する。この創作された世界という物語の持つ独自性が強調される情景の選択肢が，1～6年生という6年間を対象としてその発達過程を分析するのに適切であると判断した。

また，調査問題は，児童の発達段階を考慮し話題において低中高学年の3種類とする。さらに低中高学年ごとに次の点を考慮して2種類作成し，一次・二次調査問題とする。低学年では，主人公や出来事が自分と身近なものであるかないかによってとらえの違いが生じ得る場合を考慮し，一次調査問題では主人公を動物に，二次調査問題では読み手と同年齢の「けんた」とした。中学年では，主人公の心情に及ぼす要因となる遊びの種類が情景選択の理由に影響を生じる場合を考慮し，遊びの種類を一次調査問題では昆虫採集に，二次調査問題ではビー玉遊びとした。高学年では，読み手が自分と身近なものとそうでないものとの違いによって情景選択の理由に影響を生じ得る場合を考慮し，一次調査問題は主人公を漁師，二次調査問題は「健一」とした。

3．調査方法と分析方法

① 調査対象及び調査方法

第一次，第二次調査とも，東京学芸大学附属大泉小学校1年生から6年生を対象とする。これはほぼ均一に学級編制された学級を単位として一次・二次調査をそれぞれ別の学級で実施した。1～4学年までは，一・二次調査とも一学級とし，5～6学年では，一学級が30名であるため二学級ずつとした。一，二次調査の人数は各学年以下の通りである。

1年生…一次40名　二次40名
2年生…一次37名　二次32名
3年生…一次36名　二次38名
4年生…一次35名　二次36名
5年生…一次61名　二次60名
6年生…一次56名　二次59名

② 調査時期

一次調査1990年11月・二次調査1990年12月

③ 分析方法

児童の二者択一での選択の様子と，その選択理由を分析の対象とする。低学年では一部聞き取り調査を併用する。

4．調査問題

調査用紙は，以下の調査問題をB5の用紙に印刷したものを使用（原文縦書き）。各文末のア・イは，空欄に入れる選択肢である。ア・イの選択肢の後の⅓の余白に児童はア・イのいずれかを選択した理由を書き込む。

〔低学年用・一次調査問題〕

こぎつねの　コンタは，けさ　おかあさんに　しかられました。なにか　とても　さみしい　きもちになりました。

けさ，コンタは　おかあさんとの　やくそくを　わすれてしまったのです。

その　やくそくとは，まいあさ　にわとりごやから　たまごを　もってくる　という　ものでした。

ところが，　きのうの　よる　コンタは，　ともだちの　ポンと　おそくまで　あそんでしまい，あさねぼうを　したのです。

おかあさんに　しかられた　コンタは，そとに　でました。

コンタは，空を　見上げて，ためいきを　つきました。

（　　　　　　　　）

ア　空は，どんよりと　くもっていました。
イ　空は，くも　ひとつない　青空　でした。

低学年用・二次調査問題は，一次調査問題の主人公「コンタ」を「けんた」に変えた以外は同文である。

〔中学年用・一次調査問題〕

三平は，けさ，母からしかられたことを思い出した。

「あなたは，もう四年生なのよ。そんなことにむちゅうにばかりなっていないで，少しは，勉強しなさい。」

それが，三平の母の言葉だった。母の言った「そんなこと」とは，三平がむちゅうになっている昆虫採集のことだった。

けさも，虫取りあみを持って，外に出るところだったのだ。

三平は，母の言葉を背に外に出ると，空を見上げた。

（　　　　　　　　）

ア　空は，どこまでも美しくすみわたり，雲一つなかった。

イ　空は，重そうな雲がたれこめ，どんよりとくもりっていた。

中学年用・二次調査問題は，一次調査問題の主人公の遊び「昆虫採集」を「ビー玉遊び」とし，後半の以下の部分のみ書き換えたものである。

三平は，とにかくビーだまがすきだった。今日も，ビーだまをつくえの上でころがして，ビーだまをながめていた。

そこに母が，はいってきた。

「勉強しているのかとおもったら，また，そんなものにむちゅうになって。いいかげんにしなさい。」

そう言うと，母はつくえの上の三平のビーだまをすべてとりあげた。

母がへやを出て行くと，三平は，つくえの上にひじをついた。つくえの前のまどから，空が見えた。

〔高学年用・一次調査問題〕

漁師の源三は，前回の失敗を反省していた。海のあの王者をつり上げるには，つり糸が細すぎたのだ。

しかし，単に太くしただけでは，うまくいかない。それは，長年の経験から分かっていた。

そして，つり糸自体の材質を変えてみてはどうかという考えに思いいたったのだ。やっとのことで，その材質が，見つかったのだ。

今度のこの糸を使った作戦は何かうまくいきそうな気がした。

海は，いつになく静かだった。

源三は，空を見上げた。

（　　　　　　　　）

ア　空は，重そうな雲がたれこめ，どんよりとくもっていた。

イ　空は，どこまでも美しくすみわたり，雲一つなかった。

〔高学年用・二次調査問題〕

健一は，自分のつくえの前にすわって考えた。

「なぜ，ぼくは，あんなことを言ってしまったのだろう。」

今考えると，それは，ほんのささいなことだった。

そのとき，自分が，いらいらしていたのもわかっていた。

「もう二度と，仲直りをしてくれないかもしれない。」

健一は，そうつぶやくと，つくえの前のまどを開けた。

（　　　　　　　　）

ア　空は，重そうな雲がたれこめ，どんよりとしていた。

イ　空は，どこまでも美しくすみわたり，雲一つなかった。

5．結果と考察

情景選択の傾向

表Ⅰは，一・二次調査において，調査問題の空欄に情景としてのア・イのいずれを選択したかを上段に人数を，下段（　）内に学年内での割合を％で示した。

低学年では，主人公が動物・人間の違いはあるが，一・二次調査とも主人公が母に叱られ，ため息をついて見上げた空の様子からの選択である。中学年では，一・二次調査とも母が主人公を叱る言葉を背に見上げた空の様子からの選択である。高学年では，一次調査では，漁師が今度こそうまくいくぞと見上げた空の様子からの選択であり，二次調査は友達とのいさかいを後悔しながら見上

表I　ア・イの選択の人数（割合）

学年	1次		2次	
	ア	イ	ア	イ
1年	14 (35.0)	26 (65.0)	15 (37.5)	25 (62.5)
2年	16 (43.2)	21 (56.8)	15 (46.9)	17 (53.1)
3年	23 (63.9)	13 (36.1)	18 (47.4)	20 (52.6)
4年	10 (28.6)	25 (71.4)	10 (27.8)	26 (72.2)
5年	7 (11.5)	54 (88.5)	46 (76.5)	14 (23.3)
6年	10 (17.9)	46 (82.1)	48 (81.4)	11 (18.6)

表II　主人公の「見え」と認知したもの

学年	1次	2次
1年	12 (30.0)	12 (30.0)
2年	13 (35.1)	13 (40.6)
3年	13 (36.1)	20 (52.6)
4年	20 (57.1)	24 (66.7)
5年	43 (70.5)	46 (76.7)
6年	44 (78.6)	48 (81.4)

げた空の様子からの選択である。

二者択一の情景は，次のようである。低学年は，一・二次調査とも情景のアは曇り，イは晴れを。中学年は，一・二次調査ともアは晴れ，イは曇りを。高学年は一・二次調査ともアは曇り，イは晴れの様子の描写を表す。

情景ア・イの選択の傾向が，4年生以上は一・二次調査のいずれにおいても，選択が一方に明瞭な偏りを示した。4年生の場合は，登場人物のいやな思いを「重そうな雲がたれこめ，どんよりとくもっていた」という空の描写に結び付けている。高学年では，一次・二次調査とも，ほぼ8割の児童が，漁師のやれるぞという心情と「どこまでも美しくすみわたり，・・・」，友達との諍いに心痛める心情と「重そうな雲がたれこめ，・・・」が関係付けられていたということである。

登場人物の「見え」としての情景のとらえ

表IIは，選択理由の中で，明確に「主人公の心情が空をそのように見せた」と主人公の「見え」として情景を認知した児童の学年ごとの一・二次調査の人数とその調査ごとの割合を（　）内に%で示した。

「主人公の心情が空をそのように見せた」という選択理由は，表Iで示した情景選択で，低学年では一・二次調査ともアを，中学年では一・二次調査ともイを，高学年では一次調査ではイを，二次調査ではアを選択した者の中にしか出現していない。即ち，いやな思い・後悔する念といった“暗”の思いは曇りに，それに対して，やれるぞ・うまくいくぞといった“明”の思いは晴れと結び付ける意識の存在するところに登場人物の「見え」を認知する読みが出現していたということである。

低学年では⅓であるが，高学年になると7割以上が，主人公の「見え」として情景を認知することができるようになっている。中学年は，その割合がほぼ半々である。

3年生の一・二次調査の違いは，次の項で示すように，一次調査で15名の児童が「くもりでは昆虫採集に行けない」と主人公のする遊びが天候に左右されるということを情景選択の理由としたためである。この選択理由が3年一次調査全体の41.7%とかなりを占めることになった。しかし，二次調査では，登場人物のする遊びが天候に関わりのないものであったため，遊びが天候によって可能か否かの判断が情景選択の理由とはならなかった。このことから，3年生段階では，情景を登場人物の「見え」とするよりも，その他の条件が優先される可能性がかなり高いことを示している。

その他の情景の選択理由

表IIIは，表IIに示した以外の選択理由を分析したものである。これらの選択理由は以下の四つに分類できた。

一つは，「主人公を励ますため」と主人公に対して声援を送ることを選択理由としたもの（項目Aとする）。

二つめは，「主人公の気持ちが強調されるから」「決戦

表III　「見え」認知以外の選択理由

		A	B	C	D	不明
1年	一次	9	2	7	5	5
	%	22.5	5.0	17.5	12.5	12.5
	二次	9	2	2	7	4
	%	22.5	5.0	5.0	17.5	10.0
2年	一次	4	3	9	1	5
	%	10.8	8.1	24.4	2.7	13.5
	二次	5	3	4	3	3
	%	15.6	9.4	12.5	9.4	9.4
3年	一次	0	2	0	20	0
	%	0	5.6	0	55.6	0
	二次	3	3	0	6	4
	%	7.9	7.9	0	15.8	10.5
4年	一次	3	2	0	4	1
	%	8.6	5.7	0	11.4	2.9
	二次	2	4	0	5	0
	%	5.5	11.1	0	13.9	0
5年	一次	0	7	0	0	0
	%	0	11.5	0	0	0
	二次	0	4	0	0	0
	%	0	6.7	0	0	0
6年	一次	0	10	0	0	0
	%	0	17.9	0	0	0
	二次	0	7	0	0	0
	%	0	11.9	0	0	0

という雰囲気に合う」「主人公の気持ちと逆に表現すると効果的」と，物語の表現効果を選択理由にしたもの（項目Bとする）。

三つめは，「（私は）晴れが好きだから」と，自分の好悪を選択理由としたもの（項目Cとする）。

四つめは，主人公の取る行動と天候とを関連付けた選択理由（項目Dとする）。

この四つめのDは，以下に示すように学年及び一次・二次調査問題の内容により記述内容は多様である。

1年生一次・二次調査及び2年生二次調査「曇っていたら外に出られない」（1年一次5人・二次7人・2年3人）。2年生一次調査「雨が降りそうだからため息をついた」（1人）。3・4年生一次調査「雨が降ったら昆虫採集に行けない」（3年15人・4年4人）。3年生二次調査「曇っていたら外に出られない」（4人）「雲がないから空を見た」（2人）。4年生二次調査「雲がないから空を見た」（2人）「雨が降っていないから外に出た」（1人）「雨が降りそうなので家にいる」（2人）。であった。

まず，顕著なのは，C「天候への好悪」である。これは，低学年の段階では出現するが，3年生以後には出現しない。

A「主人公を励ます」は低学年に多く，中学年から次第に減少し，高学年では出現しなくなる。

B「物語の表現効果」は，どの学年にも出現しているが，低・中学年では「主人公の気持ちが強調されるから」とし，高学年では，一次調査では「決戦という雰囲気に合う」，二次調査では「主人公の気持ちと逆に表現すると効果的」とされてたところから，作者による読み手を意識した表現効果という面において高学年の方が意識的である。

D「主人公の取る行動」で様々な理由が出現したのは，調査問題文の内容による。しかし，その選択理由の根底には主人公の行動が天候によって左右されたとするものであった。この選択理由は高学年においては出現しない。

さらに，これらA～Dを理由とした児童の情景ア・イの選択は，4年二次調査のD「雨が降りそうなので家にいる」（2人），5年二次調査のB「決戦という雰囲気に合う」（4人）以外すべて「見え」認知をした児童が選択した情景と反対のものを選択していた。いやな思い・後悔の念という“暗”の思いは曇りに，やれるぞ・うまくいくぞという“明”の思いけ晴れと関係付ける読みとは反対のところに出現しているということである。

4つの観点以外の選択理由

次に，表IIIに示したA～Dの四つの観点に含まれなかった選択理由について考察する。

ほんの僅かずつではあるが3年生を除いてどの学年に

BEST COPY AVAILABLE

も出現する選択理由として，天・空などの超越的な存在を想定し，それによって天候が変化させられるとする選択理由があった。以下，その実態を述べる。(　)内の片仮名は，情景選択ア・イのどちらを選択したかを示す。「天が曇らせた・晴れさせた」(1年二次2人ア・2年二次1人ア)，「主人公の反省が空に通じた」(1年二次2人イ)，4年一次「お母さんの言う通りにしなかったから空が曇った」(5人イ)，高学年では，二次で「主人公が仲直りしようとしたので空が晴れた」(5年5人イ・6年1人イ)，「主人公に仲直りして欲しいと空が晴れた」(5年6人イ・6年3人イ)。

低・中学年が主人公の取った行動への判断に重きが置かれているのに対し，高学年では，まだ主人公が友達と仲直りしていない段階での文章で，それから後の主人公の取るであろう行動を予測した上でのものであるところに違いがある。

この他，「こうした場面では晴れが多い」といった今までの読書経験でのとらえを選択理由としたものがあった。2年一次で2人，3年一・二次でそれぞれ1・2人，4年二次で1人。5年生以上では出現していない。また，この理由は，すべて「見え」認知をした児童が選択した情景と反対のところに出現していた。

6．まとめ――全体的考察

情景を登場人物の「見え」として認知したすべての児童が，情景選択において，いやな思い・後悔の念という“暗”の思いが曇りに，やれるぞ・うまくいくぞという“明”の思いが晴れと関係付ける読みを成立させていた。それに対して，表IIIのA・C・Dのすべてや「見え」認知以外の選択理由のほとんどがそれとは逆の情景選択の中に成立したものであった。また，表IIIのB「物語における表現効果」という選択理由は，一度は主人公のいやな思い・後悔の念は曇りに，やれるぞ・うまくいくぞという思いは晴れにと関係付ける読みを成立させた上で，それとは逆の天候の設定が主人公の心情を強調することになるという読みである。表IIIのA・C・Dが4年生以降では消えるのに対して，高学年ではこのBの選択理由のみが残される。Bの選択理由は，作者による読み手を意識した表現効果ということであり，A・C・Dの選択理由や「見え」認知以外の選択理由とは違うとらえである。つまり，一度は主人公の視点を認知しながら，その視点に立って主人公の心情を理解し，そうした自分の読み手としての読みを意識した上で，物語を創作した作者への意識を優先させたものなのである。

以上のことから，情景を登場人物の「見え」として認知した児童は，問題文の主人公の思いを読み取り，その思いにおいて空を「見よう」とする読みをしていたことを物語っている。従って，本調査において，情景を登場人物の「見え」として認知した読みは，作者によって設定された視点に読み手もまたその視点を設定していく読みであったと言える。

この作品中の視点を認知し，情景を登場人物の「見え」とする読みは，学年が進むにつれて次第に獲得されてくる。しかし，それは直線的な増加ではなく，中学年と高学年の間には発達差が存在していた。

中学年で出現した登場人物のする遊びを天候によって可能か否かといった情景選択理由に揺れる読みが，高学年では消える。また，表IIIの選択理由A「主人公に対しての声援」，C「自分の好悪」，D「主人公の取る行動」の主人公の視点とは無関係な自己中心的判断や主人公の心情理解と遊離した自己中心的論理を形成した読みが，高学年段階で消えるのである。

これらのことから高学年段階は，自己中心的な読みから解放され，情景の選択理由自体の広がりが狭まり，情景読みの方向性にまとまりが出てきたと言える。即ち，文章中の視点を意識し，その視点に自らの視点を設定しながらの読みが成立してきていると言える。

引用文献

橋浦兵一　1991　国語教育研究所編国語教育研究大辞典の「情景」の項　明治図書　P 480～481
宮崎清孝　1985　認知科学選書1視点　東京大学出版会

P 105～128
文部省　1988　小学校学習指導要領第2章各教科第1節国語
椋　鳩十　大造じいさんとがん　新版国語5上　教育出版　1992　P 85
野呂妙子　1987　第IV章「大造じいさんとガン」の分析と授業　甲斐睦朗編著『小学校文学教材の分析と授業』明治図書 P 162

SUMMARY

In Japanese language education the reading of a literary scene that reflects a character's mood is regarded as an important reading skill. In this study 530 elementary school students, from 1st to 6th grades, were asked to read a sentence in which the context suggested that the character had either a "bright" or a "dark" mood, and ended with the character looking up at the sky. They were then asked to select one of two possible following sentences, "The sky was very cloudy", or "The sky was clear, without any clouds". They were also asked to explain why they selected that sentence.

The results showed that an understanding of the character's mood through description of a scene being observed by the character generally becomes possible in the 4th grade. Although annual increases were observed from the 1st to the 6th grade, the students below 4th grade level tended to be self-centered in their interpretations. Usually, their reasons for the choice of the following sentence did not reflect its association with the character's mood but rather with their own preference, e.g. "The sky was clear" because they liked clear skies.

The Science of Reading, Vol.37, No. 3 (1993)

授業報告

「ブック・リポート」についての学習
――『男と女　変わる力学――家庭・企業・社会』の場合――*

新潟県立高田北城高等学校　早津秀雄**

はじめに

読書するために，書物の選定にあたって欠かせないのが書評である。書評は新聞や雑誌に掲載され，さらに書評新聞・雑誌まで登場し，それらにはさまざまな工夫がこらされている。だから，書評欄を無視しては，今日では書物を十分に選択することはできないといわれている。特に，自分の専門や，いままで興味や関心のなかった領域では，書評に頼らざるを得ない。

ところが，最近では書評の権威が低下して，書評の影響力が薄くなり，大新聞の書評に取り上げられても，その本の売れ行きはそれほどでもないようである。書評の権威の低下には，読書離れなどいろいろあるが，最も大きな原因は書物の選択基準や評価基準が，はっきりしなくなってきたからである。

そこで，書物の選択にあたっては，たんに，知的だとかタテマエとか権威とかではなく，自分の専門領域や学習や教養・娯楽などについて，興味や関心をもったものを，選択することである。したがって，書物の選択基準を外から求めることが困難であるならば，自分なりの内面的な要求・嗜好をしっかりと持って評価することが必要である。さもないと，今日の書物の洪水・情報の氾濫に押し流されてしまい，積極的に立ち向かうことなどはできない。

書評は，読者に読むための判断資料を，簡潔にわかり易く紹介し提供して，読みの参考にするためのものである。自分でも必要な書物を選択し精読することによって，分析的・総合的にとらえる。そして，わかり易く表現し説得力のあるものにすることは，書物を批判し評価して，自分なりの「書評」する力を身につけることになる。

ところで，今日，「男女共生」の社会は避けられない。生徒はかような問題に，積極的に取り組もうとしている。しかし，どう取り組んだらよいか困惑しているのである。そこでこの度は「女性パワーの高揚を男性の立場で検証」した，書物『男と女　変わる力学』を選択させ，「共働き」・「男女雇用機会均等法」・「価値観の多様化」を中心にして，生徒に自分なりの「書評」（要約的読書報告）を書かせたのである。

女性技術者・研究者の就業状況・就職意識・就労環境の実情を正確に把握し，それを社会に公表して，現状の改善を図る事を目的とした，「日本女性技術者フォーラム」（数野美つ子・東邦大理学部教授）が，「自分たちの働く環境が厳しいといって，グチを言っているだけでは，世の中は変わらない。どこがどう問題なのか，詳しく調べて世間に訴えていこう。」(1)とある。

かように，国語科の「国語表現」の「ブックリポート」の学習でも，『男と女　変わる力学――家庭・企業・社会』を読んで，読んだ証拠としての読書過程を，この本の紹介と批評を中心にした報告文（要約的）を作成させた。そして，評価の観点として，

(1)　報告文として，読者にとって分かり易く，読み易

---

* Studies on book reports by high school students.

** HAYATSU, Hideo (Takada Kitashiro Senior High School, Niigata)

く，事実の正確さ論証の確実さ・新鮮さ・重要性さが指摘されたかどうか。

(2)　「女が変わる・男が変わる・社会が変わる」この世の中の変革の時代に対応し，生きていくために，生徒は自分の進路や方向をどのように開拓し，どのように努力していったらよいか，見出すことができたか。

(3)「性にとらわれず，いきいきと暮らす時代を築く」ために，女性も自立しなければならないことが理解できたか。一方，男性も意識の改革を図り，「男女共生の時代」に生きるために，相互理解を深めるよう，積極的に取り組むことができたか。

(4)　「国語表現」の「ブックリポート」の学習は，読書力・表現力の育成にある。いわば，情報処理教育の一環であり，創造力の開発を促すことができたか。

なお，この度の小稿は，〔Ｉ〕では，学習を実施するための，基礎的・基本的な事項を述べたものであり，〔II〕では，学習の展開にあたって，生徒に学習の資料として与えたものである。〔III〕は，これからの生き方を示唆し，〔IV〕では，読書の「きっかけ」をつかむことが，読書の発展を促し，書物の価値を理解して，批評・批判がなされていくさまを述べたものである。

そして，結びでは，「男女共生」の社会の実現は，容易ならざる課題ではあるが敢えて挑戦し，こんごとも学習することによって，発展を期していこうとしたものである。

〔Ｉ〕

1　「家庭科」の男女共修の意図するもの

平成６年度から，「教育課程」の改定によって高校では，「家庭科」の「家庭一般」（４単位）を男子にも学習させ，いわば男女が共修することになった。

男女平等の教育をおこない，男女がお互いに人間として理解し合う，全人格的な教育を抜きにしては，家庭や職場での真の男女平等の達成などはあり得ないからである。「家庭一般」の目標には，「衣食住，家族，保育などに関する基礎的・基本的な知識と技術を家庭経営の立場から総合的，体験的に習得させ，家庭生活の充実向上を図る能力と態度を育てる。」(2)とある。

これからの「男女共生の時代」は，男が女を，女が男を，理解していかなければならないのに，現状では，排斥し合う関係から抜け切っていない。新時代は男女がお互いに自然な形で，かかわりを持って生きていかなければならない。「共生の社会」では，家庭や職場など，あらゆる場面で男女が対等にかかわりを持つことである。

しかし，男女共生の社会の実現は容易ならざる課題である。「男が変わればいい」とはまさに正論であるが，現実にはなかなか変わりようにない。伝統的な役割分担は生活のあらゆる分野に深く浸透しているからである。だが，女たちは価値観や行動様式を大きく変えようとしている。男たちは，その変化に追いつけず困惑を深めている。この両者の力学のバランスを保ち，正常化を図るためにも，「家庭科」の男女共修は不可欠なものといえよう。

高校では，受験勉強と活字離れで冬の時代である。女の生徒が，「わたし女ですもの」と言い出したら，成績の伸びが止まり積極性が失われて行くといわれている。「女らしさ」の社会化が，彼女らの「成就要求」を否定的にしてしまう。「成就要求」とは，自分は他人よりもすぐれた業績をあげたい，自分はこれだけのことができるのだ，ということを確認して，自信を持ちたいという要求なのである。これは，男女共通の要求である。ところが女の生徒の場合，高い学業成績や資質が，必ずしも称賛や成功に直結しないのである。それは，男性中心の日本の社会では，男子が女性よりも優れているべきだという通念に支配されているからである。そこで，成績のよい女の生徒は「女らしさ」の理想像からの逸脱者と見なされ，排斥されてしまう。

「家庭科」の男女共修が，男女が平等な人間として理解し合い，全人格的な教育を達成することを意図したものである。

2　「国語表現」におけるブック・リポートの作成

今日の高校教育（国語）に欠けているものとして，「現在の高校教育では，読書法・リポートの作成・口頭発表は望み難く，大学入学者はコモン・ベーシック（学問するための基礎・基盤）が欠けている。こうした日本の教育システム全体のひずみが，大学の教養教育を難しくしている。」(3)と指摘されている。

かように，国語教育のあり方が問い直されているのである。国語科教育の基本的・基礎的な学習は，やはり読書力・表現力の育成にあるということを，再確認しなければならない。その点，「国語表現」は新しい教科目であり，創意工夫のいかんによっては新境地の開拓も可能である。すなわち，「国語表現」においては，積極的に読書力・表現力を伸ばすために，「精読（読む）」したことを，「表現（書く・話す）」できるからである。そのために，「国語表現」における「ブック・リポートの作成」は不可欠である。精読の訓練のために，目標（論理的な思考力の育成）を掲げ，精読した証拠としての表現（ブック・リポートの作成）させ，創造力の開発につとめることである。

読書の方法は，読書の目的とか，本の内容によって，読書の仕方も異なってくる。国語科の基礎をなす読解は，文や文章を理解するために，文字や語句を正しく認知し，作品の批判や鑑賞をすることによって，その価値を見出していくことである。また，これからの読書は，速度（読みの早さ），確度（読みの確かさ），深度（読みの深さ）が求められている。

通読は，速度を必要とする。すなわち，集中的・積極的・能動的に読むことによって（1）全体として何に関する本か。（2）何がどのように詳しく述べられているか。（3）その本は全体として真実か，あるいはどの部分が真実か。（4）それにはどんな意義があるか。などを把握することである(4)。

精読は，深度を必要としている。本の内容を細かく吟味し丁寧に読み，全体と部分との関連をとらえ，分析的・総合的に読解することである。

熟読・味読は，文章を味わい，批評・批判して，表現の仕方や内容について，価値を読み取ることである。

ところで，評論的な文章は，自己の問題意識に沿ってある事柄を取り上げ，結論として自己の意見が述べられたもので，結論は説得力のあるものでなければならない。研究論文（学術論文・卒論）は，専門分野を扱い資料の厳密さや検証方法の確かさ，新しい見解が重視される。また，論説文（新聞の論説・社説）は，社会的広がりをもった問題が取り上げられ，問題提起・論の進め方・結論などは客観的であることである。評論文（社会・科学・文学・芸術・人物評論）は，個（主観的）の視点から，様々な対象を取り上げ，それが普遍的な問題提起になっているものである。

3　「男と女　変わる力学」のブック・リポート

鹿嶋　敬著「男と女　変わる力学――家庭・企業・社会――」(5)について，松田道雄は「大変役立つ本です。日本経済新聞の婦人欄を，18年間担当された著者でないと集められないデータがたくさんあり，婦人問題や婦人労働問題を手がけ，女性パワーの高揚を男性の立場で検証された。」(6)と，推奨されている。

たしかに，「男女雇用機会均等法」（1986年4月1日）の施行を契機に，「家庭人としての役割の再考」とか，「職場の主役は男性だけではない」といった女性の問いかけに，いま男性は耳を傾けなければならない。そうしない限り，家庭や職場での男女・夫婦のひずみはますます大きくなるばかりである。そこで，著者は「共働き」・「均等法」・「価値観の多様化」という，3つのキーワードを手がかりに，家庭・職場の男女間の「力学」（両者がいまどんな状況に置かれているか，どう変化するのか，）を，さまざまな角度から検証し，「婦人週間」（労働省主催・1989年）のキャッチフレーズ「女が変わる・男が変わる・社会が変わる」をとらえて，婉曲に男性の変身を促しているのである。

「男女共生の時代」ということで，「家庭科」を男女が平等な人間として理解し合うために，共修しようとしている時，このテキストは高校の「国語科」の「国語表現」

のブック・リポートを作成するための恰好の教材である。

ブック・リポートは，読書した証拠としての読書過程を，本の紹介と批評を中心とした報告文である。

A　ブック・リポートの作成にあたって

目的

(1) 精読の訓練であり，本の内容を正しく批評批判的に読み取る力を高める。

(2) 読み取った内容を，要領よく人に紹介・説明する練習であり，文章表現の養成である。

(3) 本の内容を十分に消化・吸収することであり，まとまりのある豊かな知識・情報を入手する。

注意事項

(1) 読者がその本の内容について，正確な知識がもてるよう十分に書かれているか。主題・要旨・主要論点等が述べられているか。

(2) 著者の経歴・学識・立場・資格等が十分に述べられているか。

(3) わかりやすい構成・表現で書かれているか。

展開

(1) 序，著者の略伝・専門等は，本との関連を意識して書く。

(2) 本論，特に重要なもの，よく納得できなかったもの等，観点を定めて紹介。

(3) 結び，本の長短・特色・成功度・最終評価等。

書評

(1) 要約的読書報告，内容についての知識が少なく，評価する力が乏しいが，できるだけ内容を正しく理解するようにつとめる。

(2) 書評的読書報告，内容について，ある程度の知識・批評能力がある。新聞・雑誌等で新刊書を紹介する。読者に読む判断資料を提供し，読みの参考にする。専門家向けの書評は，高級で詳しく固くて長い。一般向けの書評は，新聞等で簡単で分かりやすい。

(3) 評論的読書報告，評論形式で相当の評価能力を持ち，評価・解釈は主で時には紹介を省略する。著名な本を取り上げることが多い。

B　実施にあたって

(1) 実施日時，1993年5月8時間

(2) テキスト，鹿嶋　敬著『男と女　変わる力学——家庭・企業・社会』岩波新書　1989年4月

(3) 対象生徒，3年・選択生29人（男11人，女18人）

(4) 学習の経緯

a　事前に生徒に対して，読書と表現の重要性について説明し，5月の連休にテキストの通読をさせた。

b　評論文の読みの指導と，テキストの精読をさせた。（4時間）

c　表現の指導と，ブック・リポートの書き方の練習をさせた。（3時間）

d　ブック・リポートを発表させ，評価をさせた。（1時間）

e　ブック・リポートの提出（2,000字，「要約的読書報告」を中心にして）

f　評価

C　評価にあたって

(1) 重要性……読者に対する効果・有益さ。

(2) 新鮮さ……材料・アプローチ・分野・結論・論証。

(3) 事実の正確さ・論証の確実さ・結論の妥当性・対象範囲の適切さ。

(4) 読者にとって，分かりやすさ・読みやすさ。

〔II〕

1　女が変わる・男が変わる・社会が変わる

「女が変わる・男が変わる・社会が変わる」とは，1989年の「婦人週間」（労働省主催）のキャッチフレーズである。伝統的な「男は外回り，女は内回り」といった，男女の役割分担が変化してきたのを受けて，婉曲に男性の変身をうながしているのである。

日本の女性が，初めて参政権を行使したのが1946年4月10日，それを記念してこの日を「婦人週間」とし，女

性の地位向上を図るための啓蒙運動を展開している。

⑴「私たちの権利と義務を知りましょう」 1950年
⑵「婦人の市民としての意識を高める」 1951年
⑶「婦人の自主性の確立」 1953年
⑷「家庭や社会で婦人の力を役立たせる」 1956～58年
⑸「生活時間の自主設計」 1960年
⑹「婦人の能力を生かす」 1967～70年
⑺「男女の平等と婦人の社会参加をすすめる」 1975～79年
（1975年は国際婦人年）
⑻「あらゆる分野への男女の共同参加」 1981～85年
⑼「女性の能力や役割についての固定的な考えを見直そう」 1986年
⑽「女が変わる・男が変わる・社会が変わる」 1989年
⑾「性にとらわれずいきいきと暮らす時代を築こう」 1993年(5)

かように，これからの「男女共生社会」に向けて，「男女雇用機会均等法」は，これまでの男性中心の社会を見直そうとして，1986年（昭和61年）4月1日に施行されたものである。日本は1980年，「国際婦人年」の条約を先行批准するにあたって，国内のあらゆる分野での男女の差別法を撤廃して，同法の立法化を図った。しかし，

⑴ 募集・採用・配置・昇進等，肝心な箇所が道徳規範程度のものであること。
⑵ 差別撤廃の対象を女子のみとし男性を排除することの是非に何ら言及していない。
⑶ 差別を受けた女性に対する救済システムに実行性を発揮する権限がない。

このような，欠陥があるにもかかわらず，特に募集・採用面では着々と改善が進んでいる。それは裁判よりは助言・指導・勧告といった，行政指導が威力を発揮（努力義務規定でも）できるということ。また企業側の社会的責任の自覚等にもよる。だが配置・昇進の差別是正は，適材適所という企業の効率追求の論理からしてむずかしい。しかし女性たちはいま，伝統的な役割分担の是正，女性蔑視や慣行を洗い直そうとしている。

2 女性の人間宣言

アメリカの独立宣言を書いたジェファースンは，奴隷制度をやめさせようとして，「ヴァージニアについての覚え書」の中で，次のように述べている(6)。

「主人と奴隷との関係は，主人の乱暴至極な感情，ひっきりなしの酷使と，奴隷の自尊心を失うまでの屈従の突き合わせだ。子どもたちは，それを目にして，やがてまねをすることを学んでいく。というのは人間は人のするのを見て，いろいろ学んでいくのだ。両親は奴隷に対する乱暴な感情を，慈善や自愛から抑える気はない。だが，子どもの目の前では，ひかえてもいいはずだが，たいていは抑えられない。両親は荒れ狂う。子どもは怒るとはこういうものらしいと覚える。そして同じような調子で，年少の奴隷を怒り，最低の感情をぶちまける。こうして酷使の間に，保育され教育され，毎日けいこすることになる。その結果，おぞましい奴隷酷使のふうにそまっていく。」

これを，「主人」を「男」，「奴隷」を「女」という字に入れ代えれば，いまの日本の社会でも通用するのではなかろうか。

「女」である前に「人間」でありたいと宣言して，家や夫や愛児までも捨てて家出をしたのは『人形の家』のノーラ。ノールウェイのイプセンがこれを書いたのは1879年。それから今日まで，女性が人間として解放され，男女の平等が確立されたであろうか。

『青鞜』が創刊されたのは1911年9月1日（明治44年）であった。その創刊の辞に，平塚らいてふは，「元始，女性は太陽であった。」と，女性の行く手に高々と，解放ののろしを上げた(7)。そして，巻頭には，

山が動く日来る。
かくいえど人われを信ぜじ。

山は姑く眠りしのみ。
その昔に於いて
山は皆火に燃えて動きしものを。
されど，そは信ぜずともよし。
人よ，ああ，唯これを信ぜよ。
すべて眠りし女ぞ今ぞ目覚めて動くなる。

かくて，当時の日本の女性の頭脳と手によって，初めてできた『青鞜』は初声を上げたのである。「女性のなすことは今はただ嘲りの笑いを招くばかりである。私はよく知っている。嘲りの笑いの下にかくれたる或るものを。」と，果敢な女性の挑戦がなされていくのである(7)。

3　男女平等の原則

女子の心身の発達を活発にするには，儒教や仏教主義の教育では阻害されてしまうとして，「女子をして活発強壮ならしむる教育は，女子を束縛圧制する社会を改革して，西洋で女子が男子と対等の権利義務を有し，家庭・社会上責任の重い生活をしているようにすることが肝要である。」(8)として，社会の仕組みの改革なくしては，女子の真の教育もあり得ないと，福沢諭吉は「女大学評論・新女大学」(明治31年)の中で述べている。たしかに，女子の自由と解放なくしては，真の人間として男子と共通の理解なぞあり得ない。

「女の時代」がやってきた，といわれてもう何年にもなった。社会のあらゆる分野へ女性の進出はめざましいものがある。性別で家庭や職場での役割を分担する意識が強烈であった時代とは，様変わりしたことは間違いない。

しかし，「女なのに書く場合」の著者永瀬清子は，いままでの苦闘を語り，75歳に至ってはじめて得た書斎で，次のように述べている。「詩を書き短章を書くのは，……つまり自分によって凝視されたこの世の中は，一個のかけがいのない価値なのだ。……実利を全くともなわないのに，必死についつい半世紀そのようにやってきた。何と間尺に合わないこだ。男性ならそれを自分の仕事として打ちこむことができるのに，女性ではなぜできぬ？同一労働同一賃金という今の世の主張よりはるかに違う次元で，孤独に価値を追求することも仕事ではないか。」(9)とあるが，男女平等とはほど遠いのが現実なのである。

女子が働く動機は，経済的な自立もあるが，それよりも仕事を通じて自分を成長させたい，視野を拡大したいという，いわば「豊かな人間性」を構築しようとするところにある。それにしても，もう少し労働時間が短縮できないのだろうか。男性は全体に働き過ぎだ。そんなに一生懸命に仕事をしなくとも，日本の経済は支えられる。男性がもう少し「ゆとり」持ち，夫婦が一緒に子育てができるような世の中にしなくてはならない。「男女雇用機会均等法」ができても，職場で女性も男性と同じく働かなければならないとしたならば，「総合職」の女性などの厳しさは思いやられる。

それにしても，男性への厳しい時代になってきた。職場のサラリーマン観に変化のきざしが見えてきた今日，職業人として職場の仕事をしっかりこなし，家にあって家庭人としての夫の役割を，女性（妻）に後ろ指をさされることなく，演じ切らなければならないからである。職場でも夫が仕事だけに打ち込み過ぎ，家庭崩壊を招いては，モラール（士気）の低下を招くと憂慮しだした。経済効率を追求する上で，後顧の憂えなく働けるような，家庭環境作りが大切だと気付いたからである。

4　できない男よりできる女の時代

共働きの家庭が専業主婦の家庭を上回り，職場の40%が女性によって占められるようになってきた。にもかかわらず，社会の意識や制度はなかなか変わりにくい。家事・育児が女性の肩に，ずっしりと重くのしかかったままである。職場でもいぜん男性の働き手を中心にして，女性は労働の補助的なものと見なされている。女（妻）が働きに出るにあたっても，「家事に手を抜くな」と男（夫）はいう。しかも妻の働き口はパートタイムである。フルタイムの夫とは格差が大き過ぎる。職場にも男性にも意識改革が求められている。

1970年代初め，アメリカ社会をゆすぶったメンズ・リベレーション（メンズ・リブ）。バークレー市の「男のためのセンター」宣言文（1973年）には，

「男たちよ，われわれはもう実現不可能，かつ抑制的な男性像に合致しようとして，悩みやストレスに苦しみ，人間性を喪失することは，もう御免だ。……悲しい時泣くのは女の特権ではない。男だって泣いてもかまわない。心を開こう。愛を素直に表現しよう。男にも女にも強さもあれば弱さもある。能動的なときもあれば，受動的なときもあるのだ。男と女を二極文化するステレオタイプをかなぐり捨てよう。」とある。長い歴史の中で蓄積されたセクシズムは，一朝一夕には消滅しない。しかし，アメリカではセクシズムの解放は，望ましい社会に向かっての前進であるとし，より豊かな人間性を実現することができるとしている(10)。

「男女雇用機会均等法」の時代は，男女が対等の競争相手で，「呉越同舟」の幕明けである。意欲と能力を規定した管理は，伝統的な男女別管理に訣別し，「できない男よりできる女」へと，能力評価基準の変更がなされつつある。「対人関係に問題のある人，折衝能力がマイナスの人は，男性といえども，一般職へ回ってもらいます。」と，職場の人事担当者はいう。女性でも当然総合職になる人がおるわけだから，「できない男」は，「できる女」に負い目を感じながら，サラリーマン稼業を続けなければならない。

しかし，すでに管理職として活躍している女性を対象とした調査では，「女性としては不利だ」と答えたのは60%を占めている。一方，女性上司に叱られた男性は精神的ショックは大きいという。「女性上司出でて，職場文化亡ぶ」といって，男性が築いた職場秩序が崩壊していく。いわば「落城」寸前の男社会の足搔きのようでもある。だが，共通一次世代など，いわゆる新人類の男性社員は，中年社員より女性上司に仕えても，抵抗は少ないようだ。均等法時代の申し子である彼らは，同期の女性に総合職組が交じっており，彼女らは対等のライバルだ。女性を見下すような態度は取りにくい(11)。

現代は核家族といわれて久しいが，夫婦は共通の価値観を育てる努力をしない限り，何時離婚の危機に見舞われ，慌てふためかないとも限らない。しかも，いまや「夫不在」だけでなく，「妻不在」の時代となった。そこに，夫の自立が迫られている。特に共働きの夫たちである。

「家事は夫婦が同等にすべきだ」と答えた夫は，結婚生活に満足している。妻も夫が家事・育児に積極的に参加してくれれば，結婚生活の満足度も高くなる。そこに，夫が自己改革をはからなければ，心の平安・家庭の平安は保てない。日本の男たちの特徴は，社会人である前に会社人であることだった。いまや外で稼ぎ内でも働くという，「多重奉仕」こそ，これからの男（夫）たちが生き延びる道である。それは，女（妻）たちは，家庭・職場いずれの舞台でも，千両役者を演じようとしている時代だからである。

そこで，男（父親）が家庭で取るべき態度として，次の5点があげられている。

(1) 家では機嫌よくする。
(2) 自分の欠点や過去の失敗も子どもに話す。
(3) 夫婦は助け合い信頼し合う。
(4) 時には筋道を立てて叱る。
(5) 一度でもよいから職場で働く姿を子どもに見せる。

子どもたちにとって，父親は尊敬の対象ではあるが，「仕事で苦労しているのを見ると尊敬はするが，自分はあんな風にはなりたくない。」というのである。そこで，よき父親の条件として，(1)イライラしない　(2)いつも笑顔を忘れない　(3)ムキにならない　(4)みんなに話しかける　(5)感謝の心をもつ　(6)批判より褒める　(7)困難から逃げ出さない　(8)今日やることを明日に延ばさない　(9)礼儀正しくする　(10)大きな声で怒らない等である(12)。

女性の新しいスタイルとして，脚光を浴びているのが，キャリヤウーマンである。「大卒女性の生活意識に関する調査」(13)（1987年）では，

(1) 女性だからといって，あえて結婚する必要はない。
(2) 夫婦は場合によっては，離婚してもかまわない。
(3) 夫も家事を分担する。
(4) 家庭生活は（子どもより）夫婦中心に考えるべきである。
(5) 家庭では夫も妻も対等であるべきだ。

(6) 自分の老後は子どもに頼らず，自力でやっていきたい。

(7) キャリヤウーマン的な生き方をしたい。

(8) 社会に男女の差別があるのはおかしい。

とあるように，高学歴女性の意識は革新的である。男女間の「力学」を変える尖兵の役割りを果たしている。

5 雇用の多様化のメリットとデメリット

なんの屈託もなく，穏やかに生活している人ほど，目元・口元にできるシワも左右対称になっているといわれている。ところが，心の煩悶を包み隠さねばならない人ほど，そのシンメトリーが崩れ，シワが左右非対称になりやすい。皮肉・軽蔑・ごまかし等，顔の表情がアシメトリーになってしまう。

働く女性の疲労は，専業主婦の2倍であって，ストレス禍は円形脱毛・手のしびれ・過換気症候群となって，さらにOA化は目の疲労・手のしびれ・肩のだるさ，仕事への嫌悪感・不安感等となってあらわれる。もちろん男性にもストレスは多いが，このような女性のストレスは，職場の体質がいぜん男性中心のままであるからである。

また，働く女性の悩みは，子育て・冷たい周囲の目・社会への不満。さらに，老人介護等である。2000年には，65歳以上の高齢者は全体の16.3%になると推定されている。フレックス・タイムの導入，看護休暇，ホームヘルパー制度の充実等，社会福祉制度の改革を促し，男(夫)は親の介護は女（妻）まかせの時代は，過去のものとなろうとしている。

最近の働く女性は，仕事か家庭かの二者選一ではなく，両者共存を志向している。すなわち，妻・母・職業人と多面体を上手に使い分けている。職場と家庭を往復するしか能のない男性よりは，よほど変化に富んだ人生を送ろうとしているのである。

女性の生活設計観は，結婚し家庭と仕事の両立をはかった「聖子型」より，子どもの手が離れたら再就職したいという。いわば，現実は「新百恵型」である。しかし，再就職をするにしても社会の需要を見極め，能力開発・キャリヤ開発をしなければ納得のいく再就職は難しい。再就職するにあたって，(1)夫の了解を得る。(2)家庭内のことはおろそかにしない。(3)働きに出た妻は，家事・育児を専業主婦並みにする。(4)家庭を主とし仕事は従とする。(5)フルタイムは家庭に迷惑がかかるので，パートタイムを選択する。このように，男はフルタイム，女はパートタイムと，固定化せざるを得ないところに問題がある。

職場の雇用形態は多様化し，正社員・パートタイマー・派遣社員・契約・登録社員等様々である。全国の事業所でパートタイマーを雇うところは過半数を超し，契約・登録社員は7.7%，派遣社員は6.3%である。そして，このようにして働くのは，主として女性であり，多様化によって矛盾・対立・反目が生まれている(14)。

派遣社員の採用によって正社員の手控え。総合職へのシゴキ・煙たがられ。一般職のチョッピリ引け目等。雇用形態の多様化は，結局基幹的な職種を除いた分野での多様化であり，職業の選択肢の拡大というメリットをもたらす一方，階層化を促す要因にもなりかねない。労働の質にも目を向ける時がきたのである。

〔III〕

1 ニュー・ライフスタイルの確立のために

ボーヴォワール（フランスの哲学者）が，『第二の性』の中で，あらゆる角度から，女であることの意味と，女の生き方をさぐった革命的な女性論を展開し，女は「女につくられる」といっているが，むしろ男こそ「男につくられた」（武家社会に確立した）のである。

「らしさ」とは，常識や社会通念に基づいてつくり出された見方である。既成概念・先入観・イメージ等がかたちづくられ，そこからはみ出たものが，異端とか異質なものといったレッテルがはられ，敵視し差別され偏見がもたれ，いじめられる。「男らしさ」「女らしさ」も，かようにしてつくり出されたものである。これからのライフスタイルはかような枠を取り払うところから始まる。

暉峻康隆の「女子学生亡国論」（「婦人公論」1962年）では，「進学目的もなく，卒業後に働く意欲もない女子学

生の大学入学は，社会にとっても無駄だ。」というのである。それからすでに30数年，なおかつ家庭・学校でも，女の子だからといって男の子と区別して育てられ，大学を出ても男と異なる条件・職場に置かれる，日本社会のセクシズムが存在しているのである(15)。

河田嗣郎は「婦人問題」(明治43年) の中で，女権は自然権の一つであるとして「良妻賢母主義教育論は，数千年来の伝習の結果たる性情趣味上の男女差別を天性として重視する，誤りの上においてのみ成り立っている。知性を涵養して自覚を促す近代諸科学と，良妻賢母的旧倫理を同居させることが本来無理であり，その破綻を繕うための育児・家政等の実科的教育」の必要性を説き，後の婦人解放運動に大きな刺激を与えることになった(16)。

このように考えると，「男女共生」とは，男女平等教育の徹底しかあり得ない。かような意味で，高校家庭科の「家庭一般」が，平成6年度から男女共修としてスタートすることは意義のあることである。しかし，家庭科だけが男女平等の基礎科目ではあるまい。あらゆる科目領域で，男女平等の教育を貫くことが必要である。男女がお互いに人間として理解し合う，全人格的な教育を抜きにしては，家庭や職場での，男女平等の達成等はあり得ない。

2　「自立志向」の育成

女性が働くということで，「昭和10年頃のことです。一般社会では女性はあくまでも使われる立場。経営者の次に男性という上層があり，その下で働くという二重のカセがありました。……」15歳の石垣りんは，進学よりも働くことを選んだ。その詩という一生の目的を持った彼女にとっても，丸の内の銀行で事務員として，食べるための生活は苦しかったに違いない。来る日も来る日も半人前の仕事しか与えられない，欲求不満の自分をどのようにだまし，ねかしつけ，30年間どれだけ耐えがまんしてきたことか。(石垣りん『ユーモアの鎖国』)(17)

しかし，今日の高学歴社会の女性は，伝統的な価値観から自由であり，仕事志向と個人志向を重視した自立型が多く，性別役割分担の意識をなくしている。

	学歴と役割分業観　%	中卒	高卒	短大卒	大卒
(1)	家庭にしばられない結婚観	41.1	56.7	57.7	65.5
(2)	自分を大切にする個人志向	38.4	52.0	61.3	74.5
(3)	できるだけ働きたいという仕事志向	27.8	35.1	34.3	54.6
(4)	家事は共同責任	46.2	50.3	59.1	66.5

(資料・東京都生活文化局「女性の地位指標に関する調査報告書」中間報告1981年)(18)

より生き生きとした，人間的で豊かな社会をつくるには，男女ともに，多様な役割を果たし，それを楽しむゆとりをもつことができるように，社会の仕組みを変えていかなければならない。映画「クレイマー・クレイマー」のヒーローが，妻の家出をきっかけに仕事だけに追いまわされていた生活から，子どもとのふれあいを余儀なくされ，次第に人間的なやさしさをとりもどしていくプロセスは，感動的だ。

あらゆる教科目で，全人格的な教育が求められている今日，国語科の教育においても学習にあたっては，国語の基礎的・基本的な学力を身につけさせることはもちろんであるが，将来に向けて「自立志向」を育成することが不可欠となってきた。そこで，「国語表現」において，かような書物を選択し，読書力・表現力を伸ばすために，「ブック・リポート」の作成に当たったのである。そして，主体的に生きる能力，社会への開かれた目を育てていこうとしたのである。

「ブック・リポート」のよい条件として，(1)その作品や書物の内容を正しく理解していること　(2)全体的な事項と部分的な要点とを，重点的に述べていること　(3)感想は自分の実感であり，良い悪いの意見・評価は正確にすること　(4)内容を分かりやすく構成すること　(5)段落の分け方，叙述の仕方は正しく分かりやすくすること，等をあげることができる。

〔IV〕

1　読書の「きっかけ」をつかむ

若者の読書離れ，過剰な出版物と質の低下。しかも，すぐれた書物の衰退といった，読書を取りまく環境は厳

BEST COPY AVAILABLE

しいものがある。かような中で，生徒たちは苛酷な受験戦争にあえいでいる。生徒たちはもっと内容のある書物を読みたいと思っても，息抜きのための軽読書に流されてしまっている。一方，すぐれた書物を読みたいという衝動にかられも読めないでいる。何をどう読んで，どうしたらよいか読書指導を受けていないのである。

「国語表現」の学習で，生徒はこのように述べている。

「わたしは，いままで読書報告（ブックリポート）など書いたことなどなかった。書物を読み，書くためのアウトラインができた時はうれしかった。自分で著者の考えを，批評・批判することは大変なことだということに気付いた。よく読まなくてはとてもできない。繰り返し読んだ。下書きが思ったより簡単にできてホットした。しかし，できあがったものを読み返してみると，とても満足なものではなかったが，"女も自立"しなければならないことが，この書物ではっきりわかった。」（3年B組　A・Y　女）

情報化時代といわれ，情報が氾濫していても，自分の視点や志向する対象が定まらない限り，情報は役立たない。情報は多いことは良いことであるが，情報を的確に選択し読み取り，活用していく，情報処理能力を見につけなければならない。「国語表現」の学習は，実に情報処理教育にほかならない。

読書は，はじめは各人各様でまちまちの理解をしている。しかし，読みが深まる学習の中で，次第に共通の認識が生まれてくる。そこに，正確な読みによって，各人の理解（個性的）と，共通の認識（客観的）がなされるのである。批評・批判や評価はかくてなされるのである。

書物は読みたいが，忙しくて読めないと生徒はいう。書物は嫌いなのではない。何か「きっかけ」さえつかめれば読むのである。書物の魅力や感動などを生徒は欲している。読書の効用は，(1)今まで知らなかったことが分かった。 (2)読書の楽しさが分かった。 (3)勉強の息抜きになった。 (4)感動することができた。 (5)現実とは別の世界を楽しめた。 (6)ますます本が好きになった[19]。

「女が変わる・男が変わる・社会が変わる」ことに，男の生徒も女の生徒も，興味や関心をもっているのである。そして，「社会が変わる」ことに，これからいかに対応し，生き方や進路の開拓に懸命であった。決して他人ごとでなくて，男女が共生しそれぞれ「自立」していかなければならない。そこに，この『男と女　変わる力学』を読む「きっかけ」となったのである。

2　ブック・リポート（生徒の作品）

(1)　男女共生時代の歩み（3年B組　A・T　女）

女はおしとやかに，男は活発に。これが，いままで美徳として習慣となってきた日本では，女性が高い地位には，一般的につけないことだと思い込まされていた。そして，私もこれが当たり前だと思っていました。

しかし，この私の考えが正しいのだろうかと迷いを感じていた時，この『男と女・変わる力学』に出会うことができました。この本は，「日本経済新聞」の婦人欄で，18年間担当記者として活躍した鹿嶋敬氏が，統計やアンケートなどの資料から，現在私たちが避けて通ることができない「男女雇用機会均等法」の実体や，これによって起こった変化や様子などを，筋道を通して伝えて下さったものです。この本によっても分かるように，「均等法」は法律として施行されても，理想的なものではなく，抜け穴だらけで，完全なものではないことが分かりましたが，やはり一つの成果であったと思いました。

女性が働く動機としては，経済的な自立という面もありますが，仕事を通して自分を成長させて，視野を拡大しようという賢明な見解によるものです。このようにして，社会全体を向上させようとしている意欲を拒むものとして，家庭一般は女性の仕事だという固定観念です。

しかし，最近では家庭での料理・洗濯などは妻だけではなく，夫も手伝わなければならないという雰囲気が，だんだんに共働き夫婦に高まってきました。かように家庭での負担が男性に重くのしかかってきました。いままでは，男性は職場の仕事のみであったのが家庭人として職業人して，両立させていかなければなりません。いつかは乗り越えなければならない問題だったのですが，足

早にやってきたのです。

つぎには，育児です。育児休暇がとれるように法律ができたのですが，大半の女性は仕事を辞めて，子供が手のかからない年齢になるまで専業主婦として家庭にあってその後は，再就職してパートとして働きます。再就職ともなれば，現役でやっていた仕事等とは大違いで，給料も安くなるでしょう。なぜ女性のみが仕事をやめて，育児に専念しなければならないのでしょうか。男性もともに考えてみなければならない問題です。

共働きといっても，男性と同じように女性も総合職になれるため，責任のある仕事をし出世もできるため，とても未来が明るくなりました。……

このように，男女共生の根本は，男女平等教育の徹底にあります。全人格的な教育なしで，家庭や職場での機会均等はありえません。従来の常識や社会通念にもとづいて作り出された先入観によって，「女性らしさ」「男性らしさ」によって差別されている，社会の仕組みを変えていかなければなりません。

「均等法」が施行されたからといって，いままで通り男性は総合職・女性は一般職という傾向は変わりませんが，選び抜かれた女性だけが，総合職になれるのです。そこに高学歴が求められます。学歴によって自分の求める好きな人生を生きていけるのです。経済的・社会的な地位によって自立し，高く評価されます。しかし，自立を求めているのは，一般職についてもいえます。プロとしての仕事を通して，評価されるような社会であってもらいたいものです。

その他，「価値観の多様化」も問題になるのであります。私はこの本を読んで，とても充実感をおぼえました。本気で努力したならば，女でも立派に社会に通用するということを知ったからです。意識の転換は女よりも男に求められています。価値観の多様化は，そんなところからきているのではないでしょうか。「均等法」ができたからといって，安心はしておられません。頑張らなければならないのです。……

(2)　女が変わる・僕も変わる

(3年B組　K・K・男)

時代が変わろうとしている。この変わりつつある時代に，いまやっと自分が気付いたのです。この『男が変わる・女が変わる力学』で。

著者は，日本経済新聞の婦人担当の記者として18年間，婦人問題・労働問題を手がけ，そのデータをもとに，「女の時代」がやってきたといわれる，現代社会の男性中心にメスを入れたのです。

夫婦の共働きは当たり前です。小さい頃からぼくの家庭がそうでした。男性が「家事は女の仕事」といって決めつけるのは，おかしいです。日本の古い習慣がいまもなお残っているからです。男性が女性と同じように家事や育児をするのは当たり前です。実際に，「家事は夫婦が同等にすべきだ」と答えた夫は，結婚生活に満足しているのです。

家庭の平和を保つためにいまこそ男性は自分自身の意識を変革していかなければならないのです。しかし共働きは，子供にとって寂しさがつきまといます。「家に帰っても誰もいない。一人でいるつらさ」ぼくもやっぱりそうでした。この寂しさを子供たちに味わわせないためにも，「育児休業法」など十分に活用できるような，社会の仕組みが必要だと思います。

「男女雇用機会均等法」の時代です。男女がなんの差別もなく扱われなければなりません。女性労働力の成熟化の進展や，経営環境の変化を見逃すことはできません。だが，女性の採用・昇進が努力義務となっており，女性労働者側からの反発は当然だと思います。

この「均等法」の施行にともなって，女性の「総合職」が増えてきました。男性と同様に，基幹的な業務に従事できる特権が与えられます。女性は一般職でしか従事できなかった頃に比べて，大変よいことだと思います。

著者は，新聞の婦人欄を担当し，女性の立場を尊重して，仕事をしたい女性に味方して述べています。しかし，今日の男性は確実に意識を変えていかなければなりません。伝統的な男女の性別に訣別していかなければ，男性はどんどん置き去りにされてしまいます。この本を読ま

なければ，かっての男尊女卑の考えから抜けきれなかったかも知れません。

これからは「男女の平等」などいわなくとも，それがあたりまえの時代になり，人間として当然のこととなるようにしていかなければなりません。そして，「できない男よりもできる女」といわれないよう，「できる男へ」と，だれにもまけないよう頑張っていこうと思います。「男と女の共生」の時代に向かって。……

(3)「男女共生時代」に向けて

（3年A組　O・A・女）

現代社会は，「均等法」の制定によって，女性が社会に進出し「共働き」が増えてきている。それにともなう，男女の「価値観」も変化してきた。かようなことを著者の鹿嶋敬氏が，新聞記者の目を通して，社会状況のデータをふまえ，変わりゆく社会の様を差し示してくれた。

まず「均等法」が施行されたのは，昭和61年でまだ新しいためか，まだ多くの問題が残されていて，完全に女性の立場が確立されたとはいえない。かっては女性は家でといった考え方であったため，最初はパートで働く人が多かった。ところが今日では，フルタイムで働く人が増えている。そして，女性自身が自立しようとしている。そのために，高学歴社会の今日，女性の大学進学が盛んになり，学力を身につけ，企業にあっては，総合職につくようになってきた。その結果，女性が一人でも生活を維持できるようになってきた。

一方，男性にとっていままで男性優位であっただけに，とまどいも多いであろう。特に女性の上司の出現によって，いままでありえなかっただけに，うまくコミュニケーションがはかられないでいる。それは，男性のプライドが邪魔をしているといえる。これからは，男女平等の時代になったのだから，従来の固定観念は捨てなければやっていけない。「均等法」の余波がやってきているのだ。うまくやっていくには，女性の自覚と男性の理解が必要だ。それが家庭でも同じだ。女性は，家庭や職場でも期待に答えられるよう，実力をつけアッピールしていかなければならない。

女性の社会進出にともない，「共働き」がふえている。子供の出産の減少も影響している。育児休業法が制定されたため，仕事をやめてということが少なくなった。しかし育児施設は，働く女性にとっては十分とはいえず，これからの社会的課題である。また一人っ子や核家族も増えている。親子がどう接していくか。子供は時には，厳しい目で大人の姿をとらえている。

特に，子供たちに理想化されている父親にとって，これからどう行動するか難しいことである。

女性は専業主婦から開放されたが，家事労働が減ったわけではない。男性に協力を求め，男性はその協力に答えていかなければならない。「家庭一般」が来春から男女共修になるのも，男女共生していかなければならないからである。そのためにも，習ったことを実際に家庭で生かして欲しいものである。

男性は，家事や親の介護を女性の仕事だという先入観から早く抜け出さないと，女性から，離婚を申出されてしまう。女性が働きに出るのは，家計のためもあるが，自分自身のためでもある。男女平等となりつつある今日，女性は内や外へも目をむけようとし向上をはかろうとしているのである。

また「姓」について，お互いが独立して夫婦別姓を主張している。女が家にだけ留まっている時代ではない。女性も自己主張を強くもつようになったのである。

時代は変化を遂げているが，まだ男女共に課題として残されたことは多い。それをどう乗り越えていくか，男性に多くの犠牲が強いられるかもしれない。家庭・職場と多くの問題をかかげている中で，夫婦の関係も変わっていかなければならない。

現在，女性が高学歴社会をめざして，学力をつけそのパワーを発揮しようとして，必死になっている。男性も時代の変化を率直に受け止め，意識の改革をはかっていかなければならない。「女性が変わる」ことは「男性も変わる」ことで，「社会も変わっていく」ことである。

私も，やがて社会にでて活躍したいと思っているが，男女の姓別にとらわれないで仕事や人間関係を築いてい

きたい。そのために，「女性」という枠を越えられるよう，学力や豊かな人間性を身につけるよう，頑張っていきたい。

(4)　働く女性の悩みとその解決

（3年B組　U・M・女）

著者の鹿嶋敬氏は，日本経済新聞の婦人担当記者として，18年間婦人問題・労働問題などを手がけ，女性パワーの向上をめざしてこられた方である。

まず，「男女機会均等法」は1986年に施行されたが，多くの問題をのこしているとして，「募集・採用・配置・昇進」など，均等の努力義務となっていることが，挙げられている。またコース別人事制度が導入され，女性に機会の均等を与え，意欲や能力によって総合職というコースを与えるということである。そのためには厳しいチェックを通らなければならない。しかし，男性には無条件に総合職を割り振りしているという。これでは，男女平等が適用されたものではなくなってしまう。

つぎに，転勤であるが，既婚者の場合には，女性は家庭内の全責任を負っているから育児や家事の処理が大変である。一般職女性にはあまり転勤などはないが，昇進のチャンスがないことが不満であるという。

女性が家の外へ外へと活躍の場をひろげていくと，主婦不在が日常化してくる。こうなると，もう「主婦」とはいえない。主婦不在の時代は夫が帰宅しても，食事が整っているわけではない。夫の自立がうながされ，またそうしなければやっていけない時代なのだ。男性に革命でも起こらない限り，女性の職場での働く悩みは解消されそうもない。

つぎに価値観の多様化は，高学歴化が進み，仕事志向へと意識が変化し，結局結婚よりも自立したい。そして，結婚も晩婚の傾向にある。それは女性が経済的に自立できるので，結婚によって家に縛られたくないというのである。

共働きは，家事や育児を夫婦が分担していくという方向に変わってきている。仕事が終わって家にかえっても，子供と会話もできないというような，ゆとりのなさでは働く意欲もうすれてしまう。週休2日制度の完全実施や，それに時間を有効に使えるフレックスタイムの導入など，職場や社会の仕組みを変革することも欠かせないことである。

女性の悩みを解消するには，他に男女平等の教育がある。1994年度から高校では家庭科の「家庭一般」が，男女共修することになった。社会全体が男女平等を認識する時代がやってきたことを意味している。

この本には各企業の様々なデータや，各人の生の声など，多くの資料や情報が盛り込まれている。男女共生の時代がやってきたことを，よく知ることができる。

わたしたちが，これからの時代を生きて行くにあたって，重要なことをたくさん学ぶことができた。新しい時代に生きて行くためにも，真剣に学び自分の能力を開発し，パワーを身につけていかなければならない。この本はこれから生きていくために，非常に有益なものであった。

3　感想文「男と女・変わる力学」

(1)

（3年A組　T・A・女）

私は，このテキストを手にした時，これだと感ずるものがありました。なぜなら，最近は非常に男女の差について関心を持っていたからです。というより，日常生活においても男女の不平等に不満をもっていたからです。その原因を私なりに考えてみましたが，今まで女の状態をそのままにして，男の方を少々変えてみようというくらいでしかなかったのです。例えば男は重労働，女は事務に限るくらいです。

私は，しかしこの考えは許せないと思っていました。この女性の甘えを徹底的に取り除かなければ，本格的な男女平等の時代はやってこないと思っていたからです。

この『男と女・変わる力学』では，「均等法」の表裏まで述べられていて男女の視点からとらえ，私が知りたいことがストレートに書かれていました。すべてがよい方向に発展するよう努力していかなければならないと思います。「共働き」の問題や，「価値観の多様化」など，私がこれから取り組まなければならない問題が多いだけに，

キャリアウーマンとして活躍するためにも，パワーをつけるよう頑張っていきたいと思います。

(2)　　　　　　　　　　　　（3年B組　K・K・男）

わたしは，この本によって現代社会における女性の考え方や，男性のあり方について多くのことを考えさせられました。そして，「できない男よりもできる女」の時代という，このことばを聞くたびに，何か自分のことをいわれているようで，身の迫る危機感みたいなものを感じさせられました。

男は女よりも偉いんだ，という考え方が自然だと考えられていたわたしに，歯止めがかけられたような気がしました。そして，とてもおおきな誤解をわたしがしていたことに気付きました。

男女の差別があってはならない。男女共に競い合い，励まし合って，家庭でも職場でも，協力していかなければならないのです。このことは，逆に男であるわたしにとって大きな責任が，少し楽になったようにも感じます。「男女共生」の時代ですから。

しかし，わたしは女性には負けておれません。いや負けたくないというのが正直な気持ちです。男でも女でも努力を怠れば，共にやっていけないのです。「雇用法」はそういう前提ででき上がったものです。わたしも「共働き」に賛成です。そのためには家事は男女平等にやらねばならないと思っています。

いろいろな考え方や，ものの見方があってもいいと思いますが，共に助け合い生きていくには，どうしたらよいか。わたしはあまり考えていなかったので，これからの人生に，この著者の考え方を，ぜひ生かしていきたいと思います。

4　むすび

「男子，厨房に入るべし」といって，自立を望む女性が増え，家事も仕事も男女平等であり，「男子，厨房に入らず」等とはいっておれなくなってきた。すなわち，男子の生活面での自立が求められている。自立とは，自己の確立を通して，自他の人生を大切にし協力し合い，生きていくことである。

「男も育児を経験する」ことについて，今年の大学入試の小論文に出題されていた。（千葉大教育学部中学家庭科）(20)また，「女性の地位の向上を図る」ために家庭での教育の必要性が論じられていた(21)。この度の「国語表現」の学習の3年の選択者の中には，かような問題に関心をもち，かような大学を志向している生徒もいたのである。「男と女　変わる力学」をテキストに選定し，ブック・リポートを作成させたのも，かようなところにあった。

ブック・リポートは，著述にしたがって，「共働き」・「男女雇用機会均等法」・「価値観の多様化」を中心にして，「要約的読書報告」とした。

1975年の国際婦人年以来，「男は仕事・女は家庭」という性別役割分業が崩壊し，女性の社会進出は国是となった。アメリカではクリントン大統領夫人ヒラリーの活躍が伝えられ，政治分野への進出が議論を呼んでいる。かような時，日本の女性は「子育てに専念。手が離れたらパートで働く。介護が必要な老人が出たら，退職して在宅介護。余力はボランテア。親と夫を看取ったら，働く女性並の遺族年金をあげよう。この間，税金・保険料不要で優遇する。」という(22)。ここで尊重されるのは，女性の人権ではなく，主として家事・育児・介護を無料で担当する主婦の役割である。かような性別役割分業の温存では，これからの長い女性の人生は，家族の中に埋没してしまい，一個の人間としては生きてはいけない。ブック・リポートの焦点を，このようなところに向けて論じられなければならない。さもないと，准看護婦の前近代的な「お礼奉公」のような横行を，許しかねないからである。

ボーヴォワールは「女性はつくられる」といっているが，「男性もつくられる」のである。すなわち，既成観念や社会通念・常識によってである。かようなものを排除して知性と教養を育み，「男女共生」という，男女平等教育を徹底し，人間性の向上を図っていかなければならない。「男と女　変わる力学」は，かようなものに応えるものを持っている。生徒にとって，そこを読み取っていかなければならないのである。

「はじめに」で，評価の観点を示しておいたように，

(1) 報告文としては，通読（5月の連休中）•精読（学習中・4時間）によって，読みの確かさ・読みの深さを，確かなものにすることができた。そして，ブック•ノートの作成，アウトラインの作成による下書き(学習中•3時間）をすることによって，清書（家庭学習）がなされた。

(2) 変革の時代にふさわしく対応できるよう，生徒自身が変身し，自己改革をすべく懸命の努力をしようとする様子が，報告文や感想文（発表会・1時間）などにあらわれていた。

(3) 「男女共生」の社会に生きるべく，男女とも意識の改革，相互理解に取り組む必要性を痛感させる，貴重なデータや現実の実態を，この読書を通して知ることができた。

(4) 読書力・表現力の育成については，生徒がこれからの進路の決定に当たっては避けて通れない，諸問題であるだけに，真剣そのものであった。それだけに，読みの興味や関心を誘い，書くことによって確かなものにしようという意欲を汲み取ることができた。

しかし「ブック・リポート」は，たんに読んだり書いたりするためのものではない。読んだことによって真剣に考察し，書くことによってさらに思索を深め，体験することによって，視野を拡充するためのものである。

やっと緒についたばかりの生徒のことである。拙なるところもあるが，生徒にとってははじめての，貴重な体験であった。こんごとも，学習を重ねることによって，確かなものとして発展することを期待するものである。

5 要 約

「男女共生」の社会の実現は，容易ならざる課題である。男が女を，女を男が理解しあらゆる面で平等に対処し，生きていかなければならなくなってきた。いまや「わたしは女ですもの」といっていては，「成就要求」がさまたげられてしまう。「家庭科」の男女共修は，男女が平等な人間として，人間性を育成するところにある。人間性の育成は，全教科目において行われるべきである。

国語科の「国語表現」においては，読書力・表現力の育成にある。「ブック•リポート」の作成は，いわば情報処理教育の一環であり，創造力の開発を促すためのものである。

『男と女　変わる力学』については，「女性パワーの高揚を男性の立場で検証されたすぐれた書物である」と松田道雄が推奨している。ブック・リポート作成のためのテキストに用いたのもかようなところにあった。この書物は，「共働き」「均等法」「価値観の多様化」等を中心にして述べられている。なお，生徒はかような点について考察し，ブック・リポートの形式は，「要約的読書報告」によってまとめた。

「男が変わる・女が変わる・社会が変わる」世の中である。「男女雇用機会均等法」制定は，女である前に「人間」としての，「女の時代」（原始，女性は太陽であった）に，応えるためのものであった。女が働く動機は，経済的な自立もさることながら，豊かな人間性を構築しようとするところにある。職場でも，経済的効率を追求する上からも，後顧の憂えなく働けるよう，家庭環境作りに乗り出してきている。

「できない男よりできる女」が求められている。能力評価基準の変更がなされつつある。女たちは，バークレー市の「男のためのセンター」にあるように，「男たちよ，われわれはもう実現不可能，かつ抑制的な男性像に合致しようとして，悩みやストレスに苦しみ，人間性を喪失することは，もう御免だ」といっているのである。夫婦共通の価値観を育てる努力をしなければ，家庭は崩壊してしまう。夫の自立・自己改革が迫られているのである。高学歴女性の意識は革新的である。男女間の「力学」を変える尖兵の役目を果しているからである。

「共働き」における雇用の多様化には，メリットとデメリットをもたらしている。家事や育児による，女はパートタイム，男はフルタイムと，固定化せざるを得ないところに問題がある。職場の選択にあたって，労働の量よりも質に目を向けるべき時がきた。

「女子学生亡国論」（1962年）から，男女平等教育の徹

底に向け邁進した今日，高学歴社会の女性は，伝統的な価値観から自由であり，仕事志向と個人志向を重視した自立型が多く，しかも性別役割分業の意識をなくしている。よりよく生きるために，人間的で豊かな社会をつくるためには，男女共に，多様な役割を分担し，それを楽しむ「ゆとり」をもった社会に，仕組みを変えていかなければならないのである。

注

(1) 「女性技術者就業環境とライフスタイルに関する調査」 朝日新聞 1993年4月1日
(2) 文部省 高等学校 学習指導要領 大蔵省印刷局 平成2年3月 P•119
(3) 近藤哲生・名大教養部長著 朝日新聞 1992年7月25日
(4) モーティマーJ・アドラー，チャールズ ヴァンドーレン著 外山滋比古 槇未知子訳 本を読む本 P•149
(5) 鹿嶋 敬著 男と女 変わる力学 岩波新書 1989年4月 P•199
(6) 松田道雄著 私は女性にしか期待しない 岩波新書 1991年7月 P•58
(7) 松田道雄著 私は女性にしか期待しない 岩波新書 1991年7月 P•24
(8) 堀場清子著 青鞜の時代 岩波新書 1988年3月 P•72
(9) 平塚益徳著 人物を中心とした女子教育史 帝国地方行政学会 昭和40年6月 P•277
(10) 「図書」編集部編 書斎の王様 岩波新書 1986年1月 P•147
(11) ホーン川嶋瑤子著 女たちが変えるアメリカ 岩波新書 1988年5月 P•213
(12) 鹿嶋 敬著 男と女 変わる力学 岩波新書 1991年7月 P•40
(13) 同 上 P•54
(14) 同 上 P•112
(15) 同 上 P•137
(16) ホーン川嶋瑤子著 女たちが変えるアメリカ 岩波新書 1988年1月 P•192
(17) 平塚益徳著 人物を中心とした女子教育史 帝国地方行政学会 昭和40年6月 P•300
(18) 天野正子著 転換期の女性と職業 学文社 昭和59年3月 P•124
(19) 同 上 P•176
(20) 毎日新聞 第38回学校読書調査 1992年10月28日
(21) 「小論文」問題ニュース 朝日新聞 1993年2月26日
(22) 「男の仕事は家事労働より大変」 同 上
(23) 「政府好みの女の一生では」 朝日新聞 1993年2月10日

Call for Programme Proposals

Literacy and Biliteracy in Asia: Problems and Issues in the Next Decade

22 - 24 June 1995

Asian Reading Congress 1995

Organised by

Society for Reading and Literacy (Singapore)

International Development in Asia Committee,
International Reading Association

BEST COPY AVAILABLE

CONVENTION CITY

SINGAPORE

詳細は日本読書学会へお問い合わせ下さい。

IRA（国際読書学会）入会のおすすめ

International Reading Associationは1955年に設立された国際的な読書科学研究の機関で，日本読書学会もこれに加盟しています。日本読書学会の会員でIRAにも入会を希望される方は，下記の要領で入会のあっせんをいたします。

記

1．あっせんを受けるのは日本読書学会の会員に限ります。

2．IRAの会員には次の4種の雑誌が配布されます。

- (a) The Reading Teacher（小学校の読書教育を中心としたもの）
- (b) The Journal of Reading（中学生以上成人までの読書を中心としたもの）
- (c) Reading Research Quarterly（読書科学研究の専門誌）
- (d) Lectura y Vida（スペイン語の雑誌）

3．会費は年額次の通りです（1990年改訂）

		ブッククラブ付き
会員権のみ	U.S. $ 19.00	U.S. $ 69.00
雑誌1種類と会員権	U.S. $ 38.00	U.S. $ 88.00
雑誌2種類と会員権	U.S. $ 55.00	U.S. $105.00
雑誌3種類と会員権	U.S. $ 75.00	U.S. $125.00
雑誌4種類と会員権	U.S. $ 90.00	U.S. $140.00

ブッククラブ付きの会員には，雑誌のほかに，1年間に発行された図書が送られます。

4．入会希望者は，住所・氏名（共にふりがなつき），会員の種別，希望雑誌名を日本読書学会へお知らせ下さい。学会は，会費相当のドル小切手を購入してIRAへ代理送金し，かかった費用をご請求します。

5．IRAから会員証を受けとったら，会員番号を日本読書学会へお知らせ下さい。

6．継続希望の方は，IRAから届いたRenewal Noticeを，すぐ日本読書学会へお送り下さい。

Vol. 37, No.3 October, 1993

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Yasumasa Sato **President-elect:** Shusuke Fukuzawa

EDITORS

Shinichi Ikeda	Shobi Inoue	Takashi Kuwabara	Takahiko Sakamoto
Katsumi Tokuda	Hajime Narushima	James M. Furukawa	Donald A. Leton

EDITORIAL ADVISORS

Shuntaro Arisawa	Toshimichi Ishihara	Yasuchika Imai	Nobuko Uchida
Takashi Ezure	Yoshitake Oshiro	Michio Onishi	Akira Okada
Norihiko Kitao	Soichi Goto	Tsuneyoshi Goto	Kunio Kobayashi
Nobuyoshi Shikanai	Hisayoshi Shuto	Kazuko Takagi	Satoshi Tanaka
Masaharu Fujita	Mariko Murai	Shozo Muraishi	Yoshitsugu Mochizuki
Jun Yamada	Hideo Yorozuya		

CONTENTS

Original Articles

Performance effects on the views of non handicapped subjects on the ability of the blind. ······················ *TOKUDA, Katsumi* ······ 87

Predictions by elementary school children of partially-presented expository text—The development of expository text schema among 4th grade children.— ······································ *IWANAGA, Masafumi* ··· 92

Reading of a character's mind through scene description ······································ *UMEZAWA, Minoru* ···102

Classroom Report

Studies on book reports by high school students ··············· *HAYATSU, Hideo* ······110

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112, Japan

---

第37巻　第3号
〈通巻　第145号〉
平成5年10月1日　発行

会員頒布

編　　集　日本読書学会編集委員会
発 行 人　日本読書学会
発 行 所　日本読書学会

〒112　東京都文京区大塚3-29-1　筑波大学学校教育部国語教育研究室内　振替東京6-3213番

印刷・勝美印刷株式会社

ISSN 0387-284 X

読書科学

第37巻 第4号（通巻 第146号）平成5年12月1日 発 行（季刊）

教授方略としての漫画の効果　村田夏子

幼児の読字学習における指導法の検討　平井誠也
清水明子

書くことと語ること　高橋　登
杉岡津岐子

成績上位者群と
下位者群から見た作品の捉え方の特徴　田中　勝

読みの認知・感情・自動化　ドナルド・レトン

146

日本読書学会

◇本号目次◇

原著

教授方略としての漫画の効果　お茶の水女子大学　村田　夏子　127

幼児の読字学習における指導法の検討
——象形字の学習における絵の呈示効果——
広島大学　平井　誠也
長崎市立南陽小学校　清水　明子　137

書くことと語ること
——表現手段の違いが物語の再生に与える影響について——
大阪教育大学　高橋　登
京都文教短期大学　杉岡　津岐子　148

授業報告

成績上位者群と下位者群から見た作品の捉え方の特徴
——国語科は生徒の何を評価しているか——
神戸市立神港高等学校　田中　勝　154

講演記録

読みの認知・感情・自動化　ハワイ大学名誉教授　ドナルド・レトン　163
松山大学　玉岡　賀津雄（訳）

日本読書学会役員（1993年4月1日～1996年3月31日）

会長（理事長）　佐藤　泰正
副会長（副理事長）　福沢　周亮
常任理事　桑原　隆　阪本　敬彦　鳴島　甫　湊　吉正　村石　昭三
理事　有沢俊太郎　井上　尚美　今井　靖親　大村　はま　岡田　明
倉澤　栄吉　高木　和子　田近　洵一　徳田　克己　野地　潤家
塙　和明　増田　信一　横山　範子

監事　平沢　薫　山本　晴雄

常任編集委員　鳴島　甫（編集委員長）
池田　進一　井上　尚美　桑原　隆　阪本　敬彦　徳田　克己
James M. Furukawa　Donald A. Leton
編集委員　有沢俊太郎　石原　敏道　今井　靖親　内田　伸子　江連　隆
大城　宜武　大西　道雄　岡田　明　北尾　倫彦　後藤　宗一
後藤　田光　小林　國雄　鹿内　信善　首藤　久義　高木　和子
田中　敏　藤田　正春　村井万理子　村石　昭三　望月　善次
山田　純　萬屋　秀雄

The Science of Reading, Vol.37, No. 4 (1993)

教授方略としての漫画の効果*

お茶の水女子大学　村　田　夏　子**

問　題

最近，初心者や子どもを対象に，漫画による入門書や学習漫画などがいろいろと出版されている（大人の入門書としては，『マンガ日本経済入門』全４巻　1986–87，日本経済新聞社；子ども向けとしては，『日本の歴史』全16巻　1982，学習研究社；『世界の歴史』全16巻　1986–87，集英社など，多数)。学習材料を漫画仕立てにすることは，実際に初心者の学習にどのような効果を持つのであろうか。

これまで漫画についてなされた研究は，子どもの好む漫画の内容分析や評価（磯目・福富，1977)，漫画を読むことの是非についての議論（例えば，渡部，1973；海老原，1973など）といったものがある。また，所沢ら(1985)は，漫画の持つ情報伝達メディアとしての独特の性質を鑑みて，読解過程そのものについてアプローチを試みている。さらに，メディアとしての漫画を問題にした研究としては，漫画の表現に用いられる独特の記号の効果を測定した宮本（1990）などがある。

阪本（1964）は，学習漫画には次のような利点があると述べている。まず，文章と比較して視覚的に有利な点である。漫画は既成のイメージを視覚的に提供するため，抽象的なことばからイメージを形成する読み手の負担を軽減することになり，単なる言語的な呈示よりわかりやすいとしている。これは漫画の絵の部分が持つ効果であるが，情報を絵に描き表すことばかりでなく，逆に描かないでおくこともわかりやすいテキストを作る手段となるのではないか。例えば，写真は細部まで正確に対象を再現することができるが，重要な部分もそうでない部分も区別なく一様に再現するため，不必要な細部も含まれ，かえってその読み取り処理は煩雑なものになる。その点，絵や図なら描き表す情報を取捨選択することができ，不必要な部分を省略することができる。阪本が漫画の利点として２番目に挙げているのはこの点であり，重要な部分を絵によって強調し，そうでない部分を省略することにより，要約的な呈示をすることができるので，大要を理解させるのに適していると述べている。しかし，教授効果についての実証的研究はまだなされていない。そこで本研究の目的は，漫画が初心者の学習効果を高めるかどうかについて，実証的な知見を得ることである。文章理解についての知見からは漫画の学習に及ぼす効果について示唆が得られる。

要約的にテキストの内容を推測させるような情報が，関連する既有知識を活性化して理解を促進することは，先行研究によって明らかになっている。例えばBransford & Johnson（1973）やPompi & Lachman（1969)，Dooling & Lachman（1971）などは，タイトルや主題が理解を促進することを示した。また，主人公の行動目標を与えることによって幼児の物語理解が促進されることも見い出されている（内田，1983)。さらに，Bransford & Johnsonが，個々の単語はわかりやすくても全体として首尾一貫性のない破格な文章が挿絵によって容易に理解できるようになることを示したこと，一連の挿絵（丸野・高木，1979）によって幼児においても物語の理解が促進されることが見い出されていることから，挿絵も既有知識を活性化する要約的な手がかりとなることが示唆

---

* The effects of comic strips as a teaching strategy.

** MURATA, Natsuko (Ochanomizu University)

される。

漫画の場合，せりふと絵によってテキスト情報を表しているが，絵部分がテキスト情報のどこを対象としているかが重要な問題となる。テキスト情報の本質的部分，つまり獲得させたい知識に深く関連する事柄を対象として描いている絵は内容を要約した表現であるといえる。従って，テキストの本質的部分を対象にしている絵を伴った漫画は理解を促進するであろうという仮説（仮説1）をたてることができる。この仮説を確かめるためには，本質的な部分を描いた絵を含む漫画と，それらを取り除いた漫画を比較する必要がある。

それでは，非本質的な部分を描き表した絵には学習において積極的な役割を果たす可能性はないのであろうか。テキストの本質的部分を対象としている絵の中にも，非本質的要素は常に含まれており，非本質的な要素を全く含まない絵はあり得ない。波多野・辻・滝沢（1962）の研究はその実例となる。波多野らが，子どもに模型図を見せてその内容を第三者にことばで説明させた結果，一年生は説明にとって本質的な側面と非本質的な側面とを混同しがちで，非本質的な部分を強調した不十分な説明で満足してしまうことがあることがわかった。装置の構造と機能を説明すべき場合に，目的には無関係な属性（例えばどんな色が塗ってあるか，図上で実際何cmに描いてあるかといったこと）まで取り入れてしまう(1)。このように，模型図のような対象をできるだけ本質的部分に絞ったものでさえ非本質的な要素を完全に取り除くことは不可能なので，学習漫画では非本質的部分を排除することをめざすよりもその積極的な利用を図るほうが建設的だと思われる。図よりも非本質的要素が多いと思われる絵にはそういった利用をみることができる。昔話の絵本などには，同じ話であるのに絵が異なっている絵本が複数種類出版されていることがよくみられる（例えば，『うらしまたろう』の絵は，石倉欣二，偕成社：たんじみちお，学習研究社：宮内保行，ひかりのくに：村上幸一，ポプラ社など）。同じ主題を描くのに複数の絵があり得るということは，主題の説明という役割からいえば非本質的な部分が，同時に制約が少なく自由な解釈の許される部分であることを示していると考えられる。

さらに漫画の問題にたちかえると，漫画では各コマすべてに絵が伴っているので，模型図や挿絵とは異なり，非本質的情報を対象として描いている絵の入り込む率は高いし，逆にそこが漫画というメディアの特徴であるともいえる。従って，テキスト情報の非本質的部分を描いた絵を積極的に利用することができれば，学習漫画の効果を最大限に引き出せるのではないだろうか。

はじめに述べたように，絵にはその対象が何であれ，読み手がイメージを形成する負担を肩代わりして情報処理を効率化する効果があると思われる。言い換えれば，この特質は，視覚的イメージを効率的に形成することが好都合な場合に特に有効であるということであり，経験的に次のような例が挙げられる。複数の登場人物について，文字情報だけで紹介されるより，絵や写真などの具体的で視覚的な情報によって紹介されると，区別がつきやすく覚えやすい。また，道順などの地理，家具の配置などの位置関係も，ことばで説明されるより，地図や配置図を見るほうがわかりやすい(2)。永井（1990）は，プロの漫画家の条件として，読者がひと目見てその人物が誰であるか判断でき，区別できるように登場人物を描くことを挙げ，「特徴をデフォルメする」という漫画特有の方法もそのためにあるのだという。すなわち，漫画によって視覚的な情報を呈示することは，登場人物や背景といった状況設定に関する事柄の把握を容易にすると考えられる。

そこで本研究では非本質的部分を描いた絵の効果を調べるため，以下のふたつの工夫をした。まず，材料として，阪本によって「展示方式」とされている形式を採用した。展示方式とは，素材を経験していく人物を登場させ，その人物の行動をストーリィ化することによって連続性をもたせたものである。すなわち，テキストは「獲得させたい知識」と「登場人物の行動」の２つが統合されたものになり，前者を本質的部分，後者を非本質的部分として扱うことができて都合がよいからである。次に

非本質的な部分である登場人物の行動として，「専門家に教えてもらう」という状況を設定した。非本質的な部分を表した絵が積極的な効果を持つのならば，状況の把握が容易なので，新しい知識を獲得しようという立場に身をおきやすくなり，文章のみの材料で学習する場合と比較して学習が促進されるであろうという仮説が立てられる（仮説２）。具体的に説明すると，学習させる主題は「不動産屋の正しい選び方」であり，この主題に深く関連する各項目，例えば「宅地建物取引業者票」などを表した絵が「本質的な部分を表した絵」である。それに対して非本質的な部分とは，登場人物の行動や，その行動の背景などである。従って，登場人物が４人いること，客が不動産屋の社長の話を聞いていることといった「状況設定」を表した絵を，「非本質的な部分を表した絵」と呼ぶ。この仮説を検証するため，非本質的な部分を表した絵を伴った漫画による学習と，文章のみによる学習を比較する必要がある。

目　的

本研究では，主題の本質的な部分の絵を含む漫画（漫画条件と呼ぶ）と，本質的な部分の絵を削除して非本質的な部分のみを絵にした漫画（非本質的漫画条件），文章のみ（文章条件）の三者を比較し，学習漫画の効果を検討するため，次のような仮説を検証することが目的である。

第一に，せりふに加えて，獲得させたい知識の本質的部分を表した絵が伴っている漫画を読んだ場合，本質的な部分が絵によって強調されているので理解が促進されるであろう。すなわち，成績が漫画＞非本質となれば，この仮説は確認される。

第二に，文章のみの材料で学習する場合と比較すると，漫画仕立てになっていれば，専門家に教わるという状況の把握が容易で，新しい知識を獲得しようという立場に身を置きやすくなり学習が促進されるであろう。このことは成績が，（漫画・非本質）＞文章となれば確かめられる。

なお，材料を作成する場合，「本質的な部分」はせりふ中でも必ず説明し，本質的な絵を削除した場合，そこが欠けることのないよう考慮した。

第１実験

方　法

獲得させたい知識の本質的な部分の絵を含んだ漫画，含まない漫画，文章のみの３種類の材料の理解を比較した。

〈被験者〉　都内の私立大学の２年生81名を，27名ずつの３群に分け，各条件にあてた。なお，材料と関連する既有知識について統制するため，事前調査により不動産業者と直接交渉した経験などのない者を選んで被験者とした。

〈材料〉　『マイホームの売買・増改築のまえに読む本』（明日香出版社）より，「不動産屋の選び方を専門家から教わる」という部分を用いた。（Table 1参照）。漫画条件の材料には，本質的な部分を描いた絵が15個含まれているが，非本質的漫画条件ではそれらを全て除いた。絵を除いた部分が不自然な印象を与えないように，せりふの話し手あるいは聞き手の絵を同書より選んで入れた。文章条件ではせりふのみを脚本形式にして用いた。

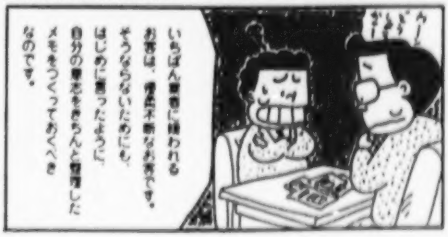
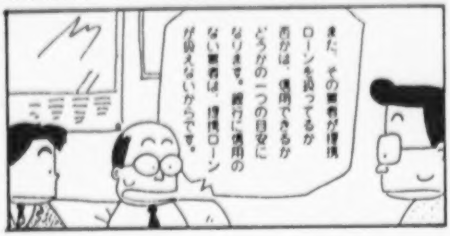
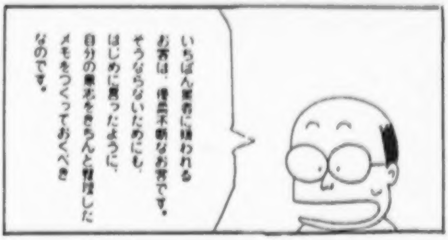
〈手続き〉　材料を読ませた後，わかったことを自由記述させ，次に理解度テストを行った。所要時間は，読むために６分，自由記述に10分であった。理解度テストは本質的な部分についてのもので，14問から成る。そのうち７問は漫画条件の材料には絵としても表されているが，非本質的漫画条件・文章条件にはせりふでしか与えられていない事柄についてのもので，残りの７問は，どの条件においてもせりふのみでしか呈示されていない事柄についてである。設問と材料の対応の例をTable 1に掲げる。

結　果

1　理解度テスト

対応する絵が漫画条件の材料にはある設問７つと，どの条件にもない設問７つを別にして採点し，条件(3)×設

Table 1 第1実験：材料と理解度テストの設問との対応例

	対応する絵のある設問	対応する絵のない設問
設問	不動産業者に嫌われるのは、（優柔不断）な客である。	（提携ローン）を扱っている不動産業者は、銀行に信用があるということである。
	対応する箇所	対応する箇所
漫画条件	 いちばん業者に嫌われるお客は、優柔不断なお客です。そうならないためにも、はじめに言ったように、自分の意志をきちんと整理したメモをつくっておくべきなのです。	（漫画条件・非本質漫画条件共通） 
非本質的漫画条件	 いちばん業者に嫌われるお客は、優柔不断なお客です。そうならないためにも、はじめに言ったように、自分の意志をきちんと整理したメモをつくっておくべきなのです。	
文章条件	C:一番業者に嫌われるお客は、優柔不断なお客です。そうならないためにも、はじめにいったように、自分の意志をきちんと整理したメモを作っておくべきなのです。	C:また、その業者が提携ローンを扱ってるか否かは、信用できるかどうかの一つの目安になります。銀行に信用のない業者は、提携ローンが扱えないからです。

（ ）内を答えさせる穴埋め問題である。

問のタイプ(2)の2要因の分散分析を行った。その結果，条件の主効果（F(2,78)＝47.951，p＜.01）と，設問のタイプの主効果（F(1,78)＝5.641，p＜.05）が有意であった。どちらのタイプの設問についても漫画条件の成績が最もよく，非本質的漫画条件，文章条件の順になっている。Newman Keuls検定による対間比較の結果，絵のある設問については漫画＞非本質，非本質＞文章，漫画＞文章の間に有意差がみられ，絵のない設問については非本質＞文章，漫画＞文章の間に有意差がみられた（＞：p＜.01；＞：p＜.05）。この結果をTable 2・Fig 1に示す。また漫画条件において，対応する絵のある設問のほうがより成績がよいことから，本質的な絵がある材料は，その絵に対応する部分の理解を促進することが明らかで

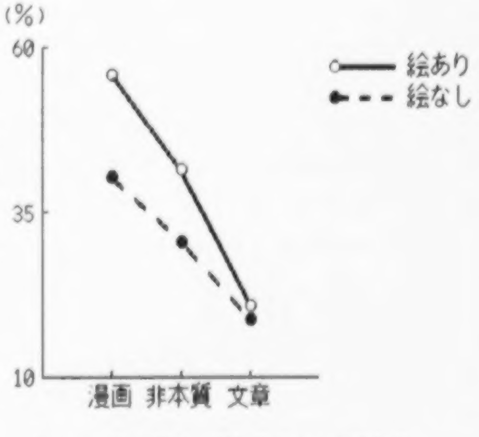


Fig. 1 第1実験：理解度テストの正答率

BEST COPY AVAILABLE

Table 2　第１実験：対間比較の結果

		F値（自由度）	対間検定（Newman-Keuls）		
			漫画—非本質	非本質—文章	漫画—文章
理解度テスト	絵あり	19.8(2,78)	＊	＊＊	＊＊
	絵なし	2.09(2,78)	n.s.	＊	＊＊
自由記述	内　容	43.6(2,78)	n.s.	n.s.	＊＊
	周　辺	5.09(2,78)	n.s.	＊	＊＊

漫画：漫画条件　非本質：非本質的漫画条件　文章：文章条件
＊：p<.05　＊＊：p<.01　n.s.：有意でない

ある。

⑵　「わかったこと」の自由記述

まず，材料のせりふ部分の47文を，基本的に句点及びクエスチョンマークまでの１文を１単位，複文，重文で分けるべきだと考えられるところは読点及びリード（…）までを１単位として，54単位に分けた。そして大学生・大学院生15名に各単位の重要度を５段階評定させ，その平均値を重要度評定値とした。評定値の分布が３群に分かれたので，各々最重要（評定値3.9以上），重要（3.7～2.7），詳述（2.1以下）とした。

次に「わかったこと」として挙げられた項目を，「内容」（不動産屋の正しい選び方に関する本質的な情報）と「周辺」（登場人物の行動や，状況設定などに関する情報）の２種類に分け⑶，内容的に正しいもののみを，最重要３点，重要２点，詳述１点として被験者毎に集計し，条件⑶×項目の種類⑵の２要因の分散分析を行った。その結果，項目の種類の主効果（F(1,78)＝105.793，p<.01）と交互作用（F(2,78)＝7.014，p<.01）が有意であった。

内容に関しては漫画条件が最も多く挙げているのに対し，周辺に関しては文章条件が最も多い。同様に対間比較を行った結果，内容については，漫画＞文章の間に有意差がみられ，周辺については漫画＜文章，非本質＜文章の間に有意差がみられた。この結果をTable 2・Fig 2に示す。

考　察

理解度テストにおいて，漫画条件では対応する絵のある設問のほうがそうでない設問より成績が良かったことと，絵のある設問は漫画条件のほうが非本質的漫画条件よりも成績がよいのに対し，絵のない設問は両者に差のないことから，本質的な部分が絵によって強調されると理解が促進されるという第一の仮説は検証された。

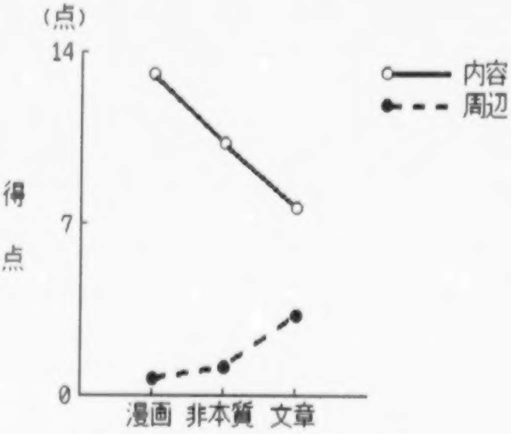


Fig. 2　第１実験：自由記述の得点

次に，「わかったこと」として挙げられた項目について，内容に関しては漫画条件が最も多いのに対し，周辺に関しては文章条件が最も多いという結果より，漫画では一見して状況設定がわかるのに対し，文章を読む場合はまず状況設定についての内的枠組みを自分で構成しなくてはならず，その分負担が増して内容の理解が劣ると思われる。また，設問の正答率が文章条件より非本質的漫画条件及び漫画条件のほうが高いことと併せて，第二の仮説は検証された。関連する絵のない設問の正答率が，

漫画条件・非本質的漫画条件共に文章条件よりよいという結果からも，漫画による学習の効果は「本質的な事柄が，対応する絵によって強調されるので理解・記憶しやすい」という直接的なものばかりではなく，周辺的な情報を絵にすることも学習に積極的な役割を果たすことが示唆される。

これらの結果を総合すると，漫画条件の材料には状況設定という周辺的な情報と本質的な部分とを表した絵が両方とも伴っているため，状況の把握が容易になる上に本質的な部分が強調されるので，3条件のうち最も理解が促進されることが明らかになった。

以上より，漫画を学習に効果的に使うには，本質的な部分を絵にして強調するということと，状況を巧みに設定するということの二つが大切であると示唆される。

第2実験

上記の結果を追認するため，第1実験に使用した『マイホームの売買・増改築のまえに読む本』から別の箇所を材料に用いた実験を行った。

方 法

〈被験者〉 都内の私立大学の2年生72名を，24名ずつの3群に分け，各条件にあてた。

〈材料〉 『マイホームの売買•増改築のまえに読む本』から「マンションの選び方」の部分を用いて，第1実験と同様に3条件の材料を用意した。

〈手続き〉 第1実験と同様に実施した。

結 果

第1実験に準じて分析を行った。

⑴ 理解度テスト

第1実験と同様に，条件の主効果（$F(2,69)=10.876$, $p<.01$）と，設問のタイプの主効果（$F(1,69)=197.812$, $p<.01$）が有意であり，どちらのタイプの設問についても漫画条件の成績が最もよく，非本質的漫画条件，文章条件の順になっていた。対間比較の結果，絵のある設問については漫画＞非本質，漫画＞文章の間に有意差がみられ，絵のない設問については漫画＞文章の間に有意差がみられた（≫：$p<.01$；＞：$p<.05$）。

⑵ 「わかったこと」の自由記述

第1実験と同様に，項目の種類の主効果（$F(1,69)=679.649$, $p<.01$）と交互作用（$F(2,69)=20.288$, $p<.01$）が有意であり，内容に関しては漫画条件が最も多く挙げているのに対し，周辺に関しては文章条件が最も多かった。また，ここでは条件の主効果にも有意差がみられた（$F(2,69)=4.521$, $p<.05$）。対間比較を行った結果，内容については，漫画＞非本質，漫画＞文章の間に有意差がみられ，周辺については非本質＜文章，漫画＜文章の間に有意差がみられた。

このように，第1実験の結果が追認された。

第1実験と第2実験では，文章条件の材料として漫画のせりふ部分をそのまま使用したため，文章としては不自然なものであった可能性がある。すなわちこの文章は漫画のせりふとしては適切であるとしても，独立したテキストとして成立しうるかどうかは問題である。そこで文章条件について検討するために，第3実験を行うこととした。

第3実験

漫画をそれと同等の文章テキストに変換するには，いくつかの方法が考えられる。第1実験では，漫画に含まれる文章はせりふ部分であることに着目して脚本の形式を採用した。しかし漫画では，せりふの話し手が同じコマに絵によって明記されることも多いのに対して，脚本では複数の登場人物のうち誰がそのせりふを話しているのかという関係がわかりにくく，その点を改良すべきであると思われる。まず，誰がそのせりふを話しているのかという関係を明示するために，話し手によってせりふの紙上での位置を書き分けるという方法がある。また，登場人物が複数いるために，話し手とせりふの対応の把握が困難になっているとすると，話し手をひとりに統一して散文の形にするということも考えられる。さらに，初心者の入門的学習であるという目的から考え，マニュアルという形式も採用することができよう。

そこで，第３実験では脚本条件に位置，ストーリィ，マニュアルを加えた４つの条件を用意し，それらを比較検討する。

方　法

脚本・位置・ストーリィ・マニュアルの４種類の形式の材料の理解を比較した。

〈被験者〉　都内の私立大学の２年生108名を，27名ずつの４群に分け，各条件にあてた。

〈材料〉　以下の４条件を用意した。

①　脚本　第１実験の「文章条件」で用いたものと同じであり，漫画条件のせりふ部分のみを脚本形式にしたものである。話し手を示すのは，A，B，C，Dの記号である。

②　位置　脚本のバリエーションである。話し手によってせりふの紙上での位置を書き分けることによって話し手とせりふの対応関係を明確にし，誰が話しているせりふなのかをわかりやすくしたものである。話し手を示すためには，A，B，C，Dの記号の代わりに，「客（高木）」・「社長」・「トオル（従業員１）」「ミユキ（従業員２）」といった具体的な表現を用いた。

③　ストーリィ　「客」の立場から語る形の散文に直したものである。脚本と比べて，状況が「客」の立場を中心として統合されているといえる。

④　マニュアル　説得的なスキーマとして学習のためのテキストにふさわしい表現形式であると考えられる。登場人物をなくし，挨拶や状況設定などの「周辺」情報を削除し，獲得させたい知識のみをトピック毎にまとめて箇条書きにした。

これらの材料は，実験の目的や仮説を知らない２人の大学院生に読んでもらい，それぞれ，上に述べた特徴を備えていること，及びこの４つが本質的な部分の情報において等価であることの２点についてのチェックを受けた。

〈手続き〉　第１実験と同様に実施した。

結　果

1　理解度テスト

どの条件も絵を含んでいないので，14問の設問の得点について分散分析を行った。その結果，マニュアルの成績が有意に高く，脚本・位置・ストーリィ＜マニュアルの間に有意差がみられた。この結果をFig. 3に示す。

2　「わかったこと」の自由記述

脚本・位置と，ストーリィでは「周辺」情報が異なっており，マニュアルからは「周辺」情報が削除されているので，「内容」に関してのみ挙げられた項目を第１実験と同様に得点化し，分散分析を行った。その結果，脚本の成績が有意に低く，脚本＜位置・ストーリィ・マニュアルの間が有意であった。この結果をFig. 3に示す。

ここで，第１実験の漫画条件と第３実験のマニュアル条件とを比較したところ，次のような結果になった。

①　「わかったこと」の自由記述

「内容」の部分についての得点について分散分析を行ったところ，有意な差はみられなかった（F(1,52)=0.064，n.s.）。

②　理解度テスト

対応する絵の有無にかかわらず14問の設問についての正答率に対して分散分析を行ったが，有意な差はみられなかった（F(1,52)=0.597，n.s.）。

考　察

漫画のせりふをそのままテキストにした脚本条件は，

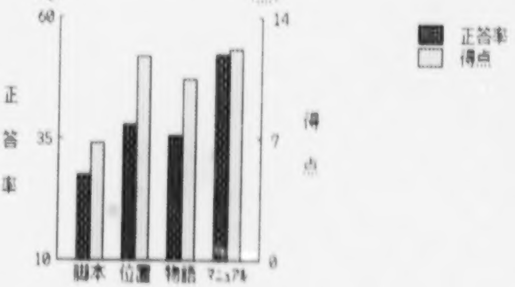


Fig. 3　第３実験：理解度テストの正答率及び自由記述の得点

マニュアル条件と比較して，成績が劣っているという結果が得られた。位置条件とマニュアル条件の材料は，脚本条件・ストーリィ条件と比較すると，情報の空間的配置に特徴があり視覚的な効果が大きいと思われるが，位置条件においては自由記述の得点は脚本条件よりもよかったけれども理解度テストでは有意な効果はみられなかった。マニュアル条件の材料は非本質的情報を切り捨てているため，第1実験の材料と本質的情報においては等価であっても全体として等価でないため，単純な比較はできないけれども，本質的な情報の伝達については漫画条件との差はみられなかった。マニュアルは重要な点を要約的に提示する特殊なテキストであるが，漫画条件とマニュアル条件の間に有意な差がみられなかったことから，学習漫画は文章でいえばマニュアルという特殊な表現方法に相当する効果を持つという可能性が示唆される。しかし現段階では，マニュアルと漫画を単純に比較してどちらが優れているかを論じることはできない。さらにいろいろな学習素材についての実験的検討が必要である。

討　論

本研究は，漫画の学習に及ぼす効果について，さらにこの効果はどのような要因によってもたらされるかについて検討することを目的として実験を行った。その結果，次のことが明らかになった。

第一に，獲得させたい知識に深く関連することがらを描き表した絵が伴っている漫画は，テキストの本質的な部分を要約的に強調するので，理解を促進する。このことは，漫画条件において対応する絵が材料にあった設問の成績がそうでない設問より成績が良かったことと，絵のある設問は漫画条件のほうが非本質的漫画条件より成績がよいのに対して，絵のない設問の成績は両条件で差がみられないことから示された。

第二に，非本質的な部分を表した絵も，学習に積極的な役割を果たしうることが示唆された。すなわち，専門家に教わるという状況設定は「不動産屋の選び方」という学習の主題に関して本質的ではないにもかかわらず，漫画の形で与えられると，文章のみの材料で学習する場合より学習が促進された。これは理解度テストの正答率が文章条件より非本質的漫画条件のほうがよいことから示された。その理由は，「わかったこと」として挙げられた項目が漫画条件では内容が多いのに対して，周辺情報については漫画条件・非本質的漫画条件よりも文章条件が多いことより，以下のように推察される。漫画では一見して状況を把握することができるのに対して，文章を読む場合はまず状況設定についての内的枠組みを構成しなければならないことが負担となって内容の理解が劣るのであろうと考えられる。

以上より，効果的な学習漫画は，本質的な部分を要約的に描き表した絵を含むことと，学習の構えを作るような状況を設定することを兼ね備えたものであると示唆される。

第3実験では，登場人物についての設定を把握する負担を減らすためにせりふと話し手の関係を明示した位置条件とストーリィ条件を設けたが，脚本条件との差はみられず，それらよりも良い成績が得られたのは設定についての周辺情報を削除したマニュアル条件だけであった。このように，文章的なテキストの効果は周辺情報の与え方を工夫してみてもあまり変化せず，周辺情報を含まないマニュアル条件だけが漫画条件と同じくらいの効果を上げた。このことから，学習漫画には本質的情報の伝達に加えて周辺情報の楽しさが含まれるという可能性がある。

関連する絵のない設問の正答率が，漫画条件・非本質的漫画条件共に文章条件よりよいという結果から，漫画による学習効果は，絵によって強調された事柄に限るわけではないことがわかる。状況設定などの周辺部分を漫画で表すことの効果は，本研究で示した学習の構えを作るということに加えて楽しさという要因があると思われる。「まんが経済学教室」（全3巻　1988，PHP研究所）などは，学習させたい概念を文章によって解説する前に，その概念の具体例を含んだ漫画を導入として利用してい

るが，漫画の持つ楽しさを深い理解への契機として利用している例と考えられる。なによりも漫画は手軽に楽しみを与えるものである。このような楽しみが，知識内容にアクセスしようという動機付けとなっていることも推測される。この点について明らかにしていくことが今後の課題となる。

斎藤・上條（1983）は，漫画を読むことによって伸びる能力と，文章を読むことによって伸びる能力は異なっていると述べている。また，阪本と所沢らはともに漫画には特有の文法があるため，読解にも特有の能力が必要なのではないかと述べている。すなわち，言語的，絵画的の2種類の情報が統合されていること，一目で見渡せるページがいくつかのコマに分節化していることなど，漫画はメディアとして独特の形態・性質をもつため，これに対応して，読解に独特で固有の認識過程が必要だというのである。今後，こういった「漫画文法」や漫画記号の読み取りの能力についても検討する必要がある。

注

(1)　この結果は，必ずしも一年生が図の本質的部分を抽出することもできなかったことを示すわけではない。本質的部分を読みとることはできたけれども，第三者に説明するという目的にはどの情報を選択すべきかという点が困難だったための結果である可能性がある。挿絵は性質上模型図よりも非本質的要素を多く含むと思われるが，丸野・高木では幼児でも挿絵を理解に役立てることが示唆されている。

(2)　文学的テキストの読みなどのように，登場人物，場面等についての視覚的イメージを読み手が形成すること自体が目的に含まれる場合に関しては，いうまでもなく別の問題として考えるべきである。従って，文学作品を漫画化したテキストなどについてはここでは議論の対象にしない。

(3)　各項目が内容に属するか周辺に属するかは，二人の判定者が独立に判定し，その一致率は97%であった。不一致箇所は討論により調整した。

引用文献

Bransford, D.J. & Johnson, M.K. 1973 Considerations of some problems of comprehension. In W.G. Chase (Ed.), *Visual information processing*. New York: Academic Press.

Dooling, D.J. & Lachman, R. 1971 Effects of comprehension on retention of prose. *Journal of Experimental Psychology*, **88**, 216−222.

梅老原治善　1973　情報公害におかされている現代っ子とその克服　児童心理，**27**，93−101．

磯貝芳郎・福富護　1977　子どものマンガ読みの傾向　東京学芸大学紀要1部門，**28**，30−37．

波多野完治・辻正三・滝沢武久　1962　コミュニケーション行動の発達的研究(2)　小学生における非言語的素材のコミュニケーション　東京大学新聞研究所紀要，**11**，15−27．

丸野俊一・高木和子　1979　物語の理解と記憶における認知的枠組み形成の役割　教育心理学研究，**27**，18−26．

宮本友弘　1990　マンガ読解における「描き文字」の効果　読書科学，**34**，68−75．

永井豪　1990　キャラクターは漫画のキー　田中為芳（編）　マンガ応用テクニック講座　美術出版社　4−16．

Pompi, K.F. & Lachman, R. 1969 Surrogate processes in the short term retention of connected discourse. *Journal of Experimental Psychology*, **75**, 142−150.

斎藤恭世　上條裕美　1983　マンガ“読書”の育てる能力は何か　青年心理，**39**，137−143．

阪本一郎　1964　学習漫画のあり方　児童心理，**18**，16−25．

所沢潤・鈴木高士・江原裕美・安藤万奈　1985　漫画の読解過程の研究−セリフと絵の関連から−　教育方法学研究室（編）　学習　理解　知的発達（Ⅰ）　1984

年度東グループ報告集　東京大学教育学部　67—83.
内田伸子　1983　絵画ストーリィの意味的統合化における目標構造の役割　教育心理学研究, **31**, 303—313.
渡部淳　1973　精神衛生とマンガ　児童心理, **27**, 80—85.

付　記

本論文を作成するにあたってご指導を頂きました, お茶の水女子大学の内田伸子先生, 無藤隆先生に心より御礼申し上げます。

SUMMARY

The purpose of this study was to investigate the effect that comic strips have on the learning of material by a novice. In a series of tests conducted on three groups of university sophomores (experiments 1 and 2), three types of text with different formats were compared: a comic strip with pictures showing the essential points of the target knowledge, a comic strip with pictures of the essential points replaced with pictures of nonessential points, and a printed scenario without pictures.

In order to examine the text only scenario condition further, four text styles were compared in experiment 3. The additional styles were a variation with comic book dialogue in columns with no pictures, a narrative related by a single character, and an instruction manual type of presentation.

The major results were as follows: 1) the comic strip with specific pictures of the target knowledge facilitated comprehension by summarizing and emphasizing the essential points of the text. 2) Pictures with nonessential points also helped the subjects grasp the situation visually. 3) There was an equivalence between the learning effectiveness of comic strips and instruction manual.

The Science of Reading, Vol.37, No. 4 (1993)

幼児の読字学習における指導法の検討

——象形字の学習における絵の呈示効果——*

広島大学　平井　誠也　　長崎市立南陽小学校　清水　明子**

問　題

現在，日本で行われている教育は，文字教育の開始時期を，形の上では小学校入学以降，すなわち満６歳以降としている。しかし，テレビや絵本，その他の多くの文字文化が就学以前の幼児の周りに氾濫し，学歴社会の台頭によって親の教育熱が幼児教育にまで及ぶ現代社会において，幼児の平仮名，片仮名，漢字の読字・書字能力は，着実に伸びていることが明らかにされている。

国立国語研究所（国立国語研究所，1970）が1967年に行った「就学前児童の言語能力に関する全国調査」においては，幼稚園の年長児（５歳～６歳）の64%が，既に平仮名を60文字以上読むことができることが明らかにされている。また，年中児（４歳～５歳）が読むことのできる平仮名の文字数は，平均24.4字であり，これは1953年の調査の，小学校入学直後の児童（６歳）の読字数26.2字に匹敵するという結果が得られている。また，この調査では，年長児（５歳～６歳）が書くことのできた平仮名の文字数19.3字は，1953年の調査で小学校入学直後の児童が書くことのできた文字数を上まわるという結果が得られており，これらの結果は，1953年から1967年の14年間に，子どもの平仮名の読みの力が約一年半，書く力が約半年早くなったことを示している。このような現状をふまえて，いくつかの幼稚園，保育所において読み書きいずれか，あるいは両方の文字指導が行われているが，その系統的な指導については，未だ試行錯誤の段階にあるといえる。

そこで本研究では，幼児期における文字指導の，より効果的な指導法を検討することを目的とする。日本語は，その表記方法として，平仮名，片仮名，漢字の計３種類の文字をもつ。そのため，日本語を学ぶ日本の幼児は，この３種類の文字を学習しなくてはならず，その学習順序，学習方法について，これまで多くの研究がなされてきた。一般に，幼児の文字学習は仮名→漢字に行われている。この従来の学習順序への批判として，幼児にとって漢字の学習は仮名の学習より容易であり，仮名より先に漢字を学習すべきであるとする論（石井，1987）がある。しかし，石井（1987）の論は，経験的な知見に基づくものであって，実証的な検討を加えたものではない。

Steinberg・岡（1978）は，文字の読めない３～４歳児を用いて漢字，片仮名，平仮名の読みの相対的学習難易度を検討し，個々の仮名文字よりも漢字の読みのほうが早く学習されるという結果を導き出した。彼らは，漢字が早く学習される理由として，漢字のもつ有意味性を挙げている。また，針生（1989）は，読字学習において問題となるのは発話音の有意味性であり，形態的な文字の複雑性の違いは，読字学習においてはほとんど差がないという結果を得ており，その点では漢字は平仮名よりも学習するのに易しい文字であるとしている。

しかし，漢字と仮名では，そもそも文字機能が異なっ

---

* The effects of a pictorial presentation using hieroglyphic characters in teaching preschoolers to read Kanji and Katakana.

** HIRAI, Seiya (Hiroshima University) and SHIMIZU, Akiko (Nanyo Primary School, Nagasaki)

ている。漢字が意味を表す表意文字であるのに対し，仮名は文字が音節を表す表音文字であるため，仮名を一度マスターすれば，ふりがなを手がかりに新しい漢字を読むことができる。また，文の読み書きに欠かすことのできない助詞や助動詞は平仮名で表記される（1989，針生）。また，漢字には，象形字，指示字，会意字，形声字といった特徴や機能による分類がある。このため，幼児が漢字を学習することは可能であるという仮説は成り立つとしても，単純に漢字と仮名の学習難易度を検討し，どちらを先に学習すべきかを論じるのには問題があるといえる。それぞれの文字の特徴に応じた学習方法が検討されていくべきであると言えよう。

これまで，入門期における文字の読みの指導法がいくつか考案されてきたが，これらは古典的条件づけの原理を応用したものである。例えば，幼児に文字を見せながら大人がその音を発音し，それを幼児に模倣させることを何度か繰り返し，大人が発音しなくなっても幼児が文字を読むことができるようになるといった「見て言う法」や，文字とその文字を表す絵を一緒に呈示し，幼児に絵の名前を発音させることを繰り返すことによって，絵を取り除いても単語の読みが可能になるといった「視覚法」などがある。これらは，S_1（文字の音または絵）とS_2（文字）の反復呈示によって，S_1に連合していたR_1（単語の読み）がS_2に連合するようになること，すなわちS_1（無条件刺激）がS_2（条件刺激）によって置換されるという学習過程であり，古典的条件づけの刺激置換に基づく連合学習であるといえる（岡田，1973；杉村，1974）。

そこで問題となってくるのは，置換されるべき刺激（S_1，以下置換刺激）に何を用いるかであり，それが読字学習の重要な決定要因であると考えられる。先に述べた「見て言う法」では置換刺激は文字の音であり，「視覚法」では文字を表す絵であった。この文字の音，絵という2つの置換刺激は同時に用いることもできる。つまり，文字とその絵を同時に見せ，大人が文字の音を発音し，それを幼児に模倣させるといった方法である。この，いわば「視聴覚法」が，従来の文字教育では最も有効的であると信じられ，一般的に用いられてきた。それは，絵の呈示が幼児の注意を喚起し，文字学習への興味を呼び起こすことができるのではないかという学習の動機づけの観点によるものかもしれないし，あるいは，絵と音の両方の呈示が，絵か音か一方のみの呈示より手掛かりが多いので，読みの学習が促進されるのではないかという考え方によるものかもしれない。

この視聴覚法について，Samuels（1967）は，幼児を用いて，次のような実験を行っている。幼児を3つの群に分け，第1群は単語だけが書いてあるカードで学習し，第2群は単語の上に，その単語を表す単純な線画が描いてあるカードで学習し，第3群は単語の上にその単語を表す絵の他に，それ以外のものを含む複雑な彩色画が描いてあるカード，例えば“boy”では，犬を抱いている少年が背景にある馬を指差している絵で学習した。第1群は，置換刺激に単語のみを用いた統制群であり，第2群，第3群は置換刺激に単語と絵を用いた実験群である。その結果，絵が呈示されたままの習得試行においては，単純な絵が呈示された第2群と複雑な絵が呈示された第3群の成績が単語のみの第1群より良かったが，絵を除いて呈示したテスト試行において最も成績のよかったのは第1群であり，第2群と第3群の間には差は見られなかった。これについて，Samuels（1967）は，絵が単語から注意をそらす刺激（distracting stimuli）として作用したために単語の読みの学習が妨害されたと解釈している。この結果は，視聴覚法が，文字の学習に適しているという従来の考え方を否定するものである。

また杉村（1974）は，3歳4か月から6歳9か月までの幼児を用いて，日本の幼児においても絵によって読みの学習が妨害されるかどうかを検討するために，クリ（栗），ウマ（馬），イエ（家），フネ（船），シカ（鹿），ホン（本）の6つの単語の読みをSamuels（1967）と同じくそれらを全く読めない幼児に学習させた。幼児は，片仮名を置換刺激として学習する群（以下，片仮名群），漢字を置換刺激として学習する群（以下，漢字群），片仮名と絵を置換刺激として学習する群（以下，片仮名＋絵

群)，漢字と絵を置換刺激として学習する群(以下，漢字＋絵群）の計4群に分けられ，Samuels (1967) の実験と同じ手続きがとられた。その結果，片仮名群，漢字群のほうが，片仮名＋絵群，漢字＋絵群よりよい成績を修めた。このことは，読みの学習における絵の呈示は，単語から注意をそらす刺激（distracting stimuli）としてはたらくというSamuels (1967) の実験結果を支持することを示している。つまり，日本の幼児においても，読字学習の際の絵の呈示は，読みの学習を妨害することを示唆しているのである。

これに対し，今井（1979）は，Samuels (1967)，杉村（1974）らの従来の研究で用いられていた，置換刺激である文字と絵を同時に示す同時的呈示法だけでは，文字と絵の両方に学習者の注意が分散してしまうと考え，この方法だけで，文字の学習においては絵を用いない方がよいと結論づけることはできないとした。そこで今井（1979）は，同時的呈示法に加えて，新たに絵を先に呈示し，その後で文字だけを示すという，いわゆる継時的呈示法を条件として加えた。この方法ならば，文字だけに被験者の注意を引き付けることができるため，同時的呈示法よりも読みの成績はよくなると考えたのである。彼は，4歳10か月から6歳2か月までの幼児を用いて，ハ（歯），キ（木），ス（巣），メ（目），ト（戸）の5つの単語の読みを，それらを全く読めない幼児に学習させた。幼児は，片仮名と絵を同時に呈示する片仮名同時的呈示群，片仮名と絵を継時的に呈示する片仮名継時的呈示群，片仮名を漢字にかえた漢字同時的呈示群，漢字継時的呈示群に分けられ，Samuels (1967)，杉村（1974）らと同じ手続きで読みの学習を行った。その結果，継時的呈示群のほうが，同時的呈示群よりよい成績を修めるという結果が得られたのである。

さらに今井（1979）は，継時的呈示条件と文字のみを呈示する条件とでは，読字学習においてどちらがよい成績を修めるかを5歳9か月から6歳8か月までの幼児を用いて検討し，継時的呈示条件で学習した被験者のほうが，文字のみの呈示で学習した被験者よりよい成績を修めるという結論を得た。つまり，今井(1979)では，幼児は①継時的呈示法で学習した者，②文字のみの呈示によって学習した者，③同時的呈示法で学習した者の順でよい成績を修め，読字学習における絵の呈示は，方法によっては有効であるという結論を導きだしている。

しかし，これら従来の研究においては，先に述べた文字機能の差異や漢字のもつ特徴が考慮に入れられていない。特に漢字の中でも，絵を簡略化することによって今の形となった象形字の学習においては，絵とは全く別の形態をもつ他の文字とは絵の呈示効果に違いがあると考えられる。つまり，Samuels (1967) と杉村（1974）の研究においては，文字のみの呈示条件より成績が悪かった絵呈示条件は，使用された絵が漢字や仮名と全く形態の類似性のない場合であり，絵と形態のよく類似した象形字を使用した読字学習においては，かえってよい効果をもたらすことが考えられる。また，今井（1979）の研究では成績のよかった継時的呈示条件が，象形字の読字学習においては同時的呈示条件よりよい結果をもたらすとは限らないことが考えられるのである。

実験1

実験1では，象形性という漢字の一つの特徴を捉え，象形字の読字学習における絵の呈示効果を，文字のみを呈示する条件と，Samuels (1967) と杉村(1967) が用いた文字と絵とを同時に呈示する条件とを比較し，幼児の象形字の読字学習のより有効な指導法を検討することを目的とする。

テスト試行における読字学習の成績に関して，次のような3つの予想をたてた。①絵と形態のよく類似した象形字の場合，漢字＋絵群が他の全ての条件群より学習成績がよいであろう。②文字のみを呈示する条件群（漢字群と片仮名群）においては，漢字，片仮名ともに音節数や有意味度が等しいので，文字の相違による成績の差は見られないであろう。③絵と形態の類似性のない片仮名の学習においては，絵の呈示が読字学習を妨害するとすれば，片仮名＋絵群は，他の全ての条件群より成績が劣

るであろう。

方 法

実験計画

2×2の要因計画が用いられた。第1の要因は文字とともに呈示する絵の有無であり，第2の要因は文字の種類（漢字・片仮名）である。

被験者

被験者は広島市内の私立A幼稚園の園児64名（平均年齢4歳9か月，範囲3歳3か月～6歳2か月）であった。彼らは予備調査で，学習材料に用いられる文字が全く読めないことが確かめられている。被験者は年齢と男女の数（各群とも男児10名，女児6名計16名）がほぼ等しくなるように配慮して，第1群：漢字群（平均年齢4歳8か月，範囲3歳3か月～6歳1か月），第2群：片仮名群（平均年齢4歳8か月，範囲3歳3か月～6歳2か月），第3群：漢字＋絵群（平均年齢4歳9か月，範囲3歳6か月～5歳11か月），第4群：片仮名＋絵群（平均年齢4歳10か月，範囲3歳9か月～5歳11か月）を設定した。

学習材料

学習材料は，下記の訓読みが清音一音節の漢字と，漢字の読みを表す片仮名各5字，計10字である。漢字はいずれも幼児にも理解可能な具体的事物を表す絵を簡略化することによってできた象形字である。

漢　字：	木	目	火	子	戸
片仮名：	キ	メ	ヒ	コ	ト

以上の文字を，漢字群，片仮名群の場合は，B5のケント紙の中央に7cm×7cmの大きさで角ゴシック体で示し，漢字＋絵群，片仮名＋絵群の場合は，B5のケント紙の左半分に7cm×7cmの大きさで角ゴシック体で示した。漢字＋絵群，片仮名＋絵群の場合はさらに，残りの右半分に文字の内容を表す絵を黒のサインペンで示した。絵は，漢字の象形性を強調するために，漢字を表す部分をとくに太くふちどってある。以上を文字学習用のリスト（以下学習用リスト）とする。各群の学習用リストの一例を図1に示した。文字学習後のテスト用リスト（以下テスト用リスト）には，各群とも，漢字群，片仮名群の学習用リストと同様のものを用いた。これらの学習材料を，被験者に呈示する順に並べ，透明なビニールの中に入れ，ファイルに綴じたものを各群に1冊ずつ，計4冊を準備した。

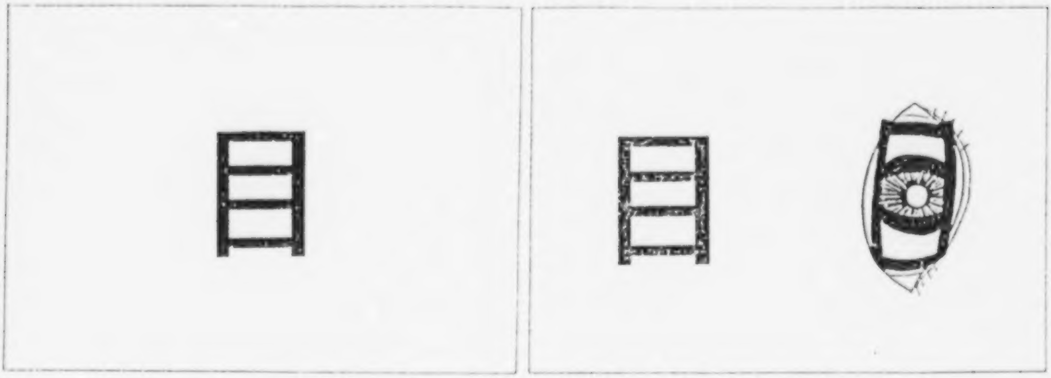
手続き

予備調査終了後，本実験を行った。「これから一緒に字のお勉強をしましょう。しっかり覚えて下さいね。私が読みますから，○○ちゃんも声を出して読んで下さいね。」という教示を与え，学習用リストを1文字につき約5秒の速さで呈示し，同時に検査者が1文字ごとに明瞭に発音し，それを被験者に模倣させた。以上のような方法で，5文字の呈示を1試行とする学習試行を続けて2回行った。そのあとで，「こんどは，○○ちゃんが先に読んでください。」という教示を与え，テスト用リストを1文字につき約5秒ずつ呈示し，被験者が読めるかどうかを5つの文字について調べるというテスト試行を行った。テスト試行では，文字の呈示と並行して，検査者は記録用紙に，被験者が読むことのできた文字の欄には○，何も答えなかった文字の欄には×を記入した。誤答の場合は，被験者が誤って答えた文字を記入した。その際，×と片仮名のメは判別しにくいので，誤答で片仮名のメが出た場合には㋱と記入することとした。呈示時間の測定は，検査者がストップウォッチを用いて行った。以上のような学習試行2試行とテスト試行1試行が交互に5回行われた。従って，学習試行は合計10試行，テスト試行は合計5試行行われたことになる。学習用リスト及びテスト用リストの文字の呈示順はランダムを原則として10通り，テスト用リストは5通り作成した。

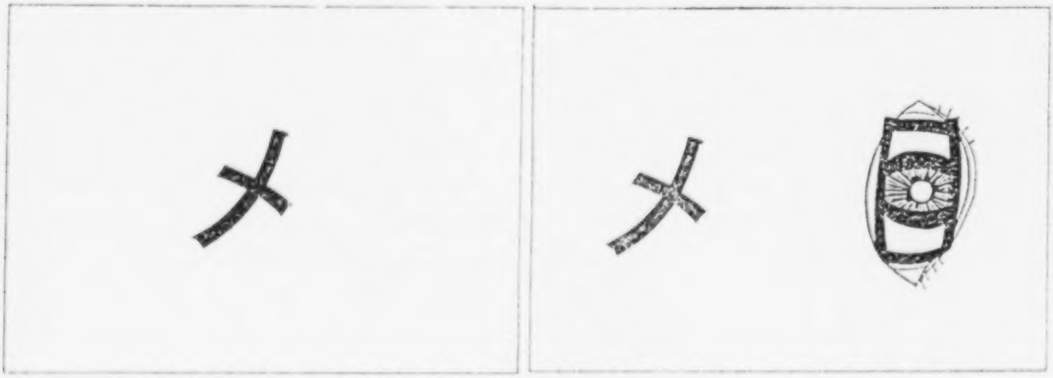
実験終了後，「今日のお勉強はこれで終わりです。よくがんばったね。最後に一つお願いがあります。今日ここでお勉強したことは，ほかのお友達には内緒にしておいて下さい。」と教示し，教室に戻るよう指示した。

結 果

テスト試行における各文字のそれぞれの正答に対して1点を与えた。テスト試行1試行につき5文字の学習材料があるので，1試行5点満点となり，1被験者につき



漢字群（目）　　漢字＋絵群（目）



片仮名群（メ）　　片仮名＋絵群（メ）

図1　学習用リスト（実験1）

テスト試行5試行が行われるため，合計25点満点となる。各群のテスト試行における第1～第5試行の正答数の平均値と標準偏差を表1に示した。

テスト試行の成績について，文字の種類（漢字・片仮名），絵呈示の有無を被験者間の要因，試行（第1～第5試行）を被験者内の要因とする2×2×5の分散分析を行った。その結果，文字の種類の主効果が $F(1,60)=6.67, P<.05$，絵呈示の主効果が $F(1,60)=4.73, P<.05$，試行の主効果が $F(4,240)=42.37, P<.005$，また文字の種類と絵呈示間の交互作用が $F(1,60)=9.77, P<.005$ でそれぞれ有意であった。文字の種類の有意な主効果は，漢字群の成績が片仮名群よりもよいことを示し，絵呈示の有意な主効果は，絵呈示群の成績が文字のみを呈示した群よりよい成績を修めていることを示した。また，試行の有意な主効果は，試行の増加につれて成績が向上することを示している。

そこで，試行の主効果と，文字の種類と絵呈示の交互作用についてそれぞれ下位検定（Duncan，$\alpha \leq .05$）を行ったところ，試行の主効果については，第1試行と第2試行，第2試行と第3試行の間に有意な差が認められた。文字の種類と絵呈示の交互作用については，絵呈示条件における文字の単純主効果が有意であり（$F(1,60)=16.16, P<.005$），また漢字条件における絵呈示の単純主効果が有意であった（$F(1,60)=13.92, P<.005$）。絵呈示

表1　各群のテスト試行における正答数の平均値と標準偏差（SD）

		テスト試行					
		1	2	3	4	5	全体
漢字群	平均	1.06	1.69	2.00	2.38	2.38	1.90
	SD	1.03	1.04	1.17	1.27	0.99	1.10
片仮名群	平均	1.00	1.63	2.50	2.56	2.56	2.05
	SD	1.00	1.11	1.41	1.17	1.06	1.15
漢字＋絵群	平均	2.38	3.06	3.56	3.63	4.19	3.36
	SD	1.54	1.52	1.41	1.36	1.13	1.39
片仮名＋絵群	平均	1.13	1.75	2.06	2.00	2.00	1.79
	SD	0.99	1.20	1.30	1.37	1.27	1.23
全体	平均	1.39	2.03	2.53	2.64	2.78	2.27
	SD	1.14	1.22	1.32	1.29	1.11	1.22

条件における文字の単純主効果は，漢字＋絵群が片仮名＋絵群よりもよい成績を修めたことを示し，漢字条件における絵呈示の単純主効果は，漢字＋絵群が漢字群よりもよい成績を修めたことを示している。

以上の結果から読み取れる主な事項は次の通りである。①有意味度の等しい漢字と片仮名の読字学習では，漢字の学習の方がよい成績を修めることが示唆された。②読字学習における絵の呈示は有効であることが示唆された。③試行の回数が増すにつれて，成績が上昇することがわかった。

①の文字の種類については，主効果の検定においては，漢字条件で学習した群がよい成績を修めているが，下位検定の結果を見ると，漢字条件で学習した群の成績が有意によいのは絵呈示条件下で学習した群のみであり，文字のみの呈示で学習した漢字群と片仮名群の間には有意な差は見られていない。また②の絵の呈示の有無については，主効果の検定においては，読字学習における絵呈示の効果が見られるが，下位検定の結果，絵呈示群の成績が有意によいのは漢字を学習した群のみであり，片仮名を学習した群については，絵呈示の効果は見られていない。このことから，①，②の結果は，全ての実験群についてあてはまる結果ではなく，漢字＋絵群と片仮名＋絵群，及び漢字＋絵群と漢字群との間に限られる結果であると言える。

以上のことから，漢字＋絵群である第3群の成績が，他の群に比べて有意によいことが示唆され，また，文字のみを呈示する群では，読字学習において漢字と片仮名に差はないこと，また第4群に関しては，片仮名の読字学習においては，絵呈示の効果は見られないことがそれぞれ明らかにされた。

考　察

実験1の目的は，Samuels (1967) と杉村 (1974) が読字学習の際の絵呈示は，読みの学習を妨害するという結果を示しているのに対して，絵と類似した形態を持つ象形字においては，読字学習をむしろ促進する効果をもつのではないかという予想を中心とする，問題に掲げた3つの予想を検討することであった。おもな結果は次の通りであった。

①象形字の読字学習においては，絵の呈示は学習を促進させる効果があることがわかった。②文字のみを呈示する場合の読字学習においては，漢字と片仮名の学習成績には差がないことが明らかとなった。③片仮名においては，読字学習の際の絵呈示の学習効果は見られないことが明らかとなった。

まず①についてであるが，この結果は，Samuels (1967)，杉村 (1974) らの研究結果とはまったく反対の結果であり，絵と類似する形態をもつ象形字においては，読字学習の際の絵呈示はかえって有効にはたらくのではないかとする本研究の予想を裏付けるものである。この結果について考察を加えると，Samuels (1967) の実験で用いられた全ての文字（単語），杉村 (1974) の実験で用いられたほとんどの文字（6文字中5文字）が絵とは全く違った形態をもつ象形字以外の文字であり，文字と同時に呈示された絵は，幼児の学習興味を高めるものの，幼児の注意を文字からそらす刺激としてはたらき，幼児の読字学習を妨害する刺激となると考えられた。しかし本実験では，文字と同時に呈示された絵が，文字と類似

BEST COPY AVAILABLE

した形態をもつために，呈示された絵が幼児の注意を分散させ，読字学習を妨害する結果とはならなかったと考えられる。また，これは杉村（1974）でも指摘されたことであるが，絵の呈示は幼児の文字学習への興味を高めるということも考えられる。さらには，漢字の読字学習の場合，絵の呈示が，そのままでは文字自体からは具体的事物をイメージしにくい象形字のイメージ化を容易にしたことが考えられる。

以上のことから，幼児の象形漢字の読字学習における絵の呈示は，学習効率の面からいえば有効であることが示唆されたわけであるが，ここで，そもそも幼児にはどのような文字学習がなされるのが適当なのかという，幼児の文字教育の原点に帰ってみたいと思う。幼児の文字教育において重要なのは，幼児の文字への興味（自分の身の回りの文字を読んでみたい，書いてみたいという欲求）が育つこと，さらには幼児が文字によって自分の経験や伝えたい内容を表現したいという文字表現への動機づけが形成されることが考えられる。そのためには，文字が，単なる音声を表す記号であるだけではなく，ある一定の意味を表現するための記号であることを理解することが大切なのである。その意味において，具体的事物を表す絵を簡略化することによってできたために文字自体が一定の意味をもち，さらに幼児の興味を高めることのできる絵画表現と深く結び付いた象形字は，幼児の文字学習に非常に適した文字であると言うことができよう。

次に②についてであるが，本実験では，学習材料として用いた文字が漢字，片仮名共に音節数，有意味度が等しいものであったために，文字のみを呈示する条件下においては，漢字と片仮名の間に有意な差は見られなかったこの結果は，予想されたことであった。ただ，漢字と仮名の形態的特徴の差異，すなわち漢字が複雑で仮名が単純であるといった違いについては，複雑な形態である方が読字学習を容易にするという論（河井，1966）と，形態の複雑さは読字学習においては影響しないという論（針生，1989）があるが，本実験においては，用いられた漢字が，総画数が3画から5画と，その形態が非常に単純なものであったため，この2つの説いずれかの検証とはなり難い。

次に，③についてであるが，Samuels（1967）と杉村（1974）の従来の研究結果では，絵の呈示は読字学習を妨害するはたらきをするという結果が得られていたが，本実験では，絵呈示の負の効果は見られなかった。片仮名＋絵群の場合，仮名と対呈示された絵の形態は，片仮名の形態とは無関係であり（片仮名によっては，例えば“ト”と“扉”の絵とは形態的類似性を持つ可能性は残されているが），片仮名の読字学習を妨害するのではないかと考えられた。確かに，テスト試行の4と5では，片仮名の単独呈示群よりも成績が劣り，すべての群の中で最も低い学習成績を示すものの，統計的な有意差は見出だされなかった。テスト試行につれて，成績は向上しているが，第5試行まで進歩が見られるのは，漢字＋絵群だけで，他の3群は第2試行と第3試行で向上しているが，その後はほとんど成績の進歩は見られない。またこれら3群においては文字数の半数の学習に達するのがやっとという状態であった。

実験2

実験1の結果から，文字の読字学習における絵の呈示は，象形字においては学習を促進する効果をもたらすことが明らかにされた。

実験2においては，実験1で行われた，文字と絵を同時に呈示する同時的呈示条件と，今井（1979）が用いた，まず絵を呈示し，続いて文字を呈示するといった継時的呈示条件を比較し，どちらの方法が幼児の文字学習に有効であるかを検討することを目的とする。絵と類似性をもつ象形字においては，絵と漢字を同時呈示しても，絵が漢字の読字学習の妨害とならないので，継時的呈示条件との間に学習効果の差は見られないのではないかと予想される。

方　法

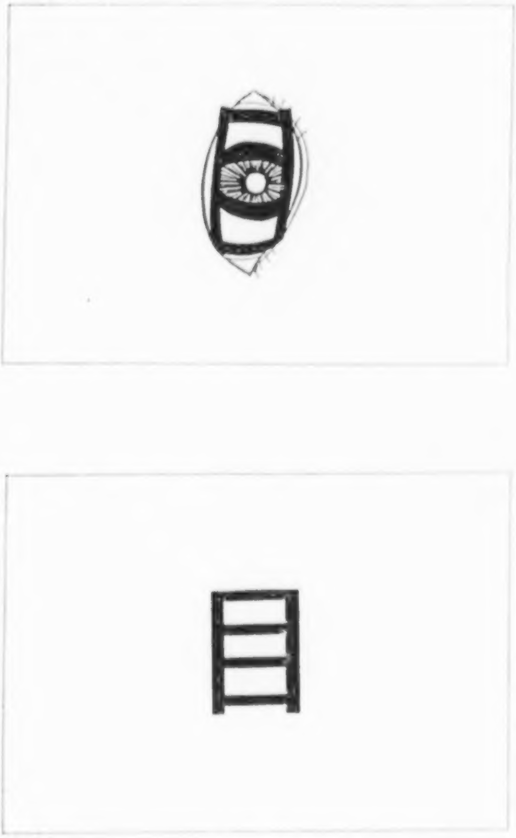
被験者　被験者は広島市内の私立M保育園の園児16名（平均年齢4歳11か月，範囲4歳9か月～5歳7か月，

男児10名，女児6名）であった。彼らは予備調査で，学習材料に用いられる文字が全く読めないことが確かめられている。被験者は全て漢字＋絵の継時的呈示条件で学習した。同時的呈示条件については，実験1のデータ（漢字＋絵群：平均年齢4歳9か月，範囲3歳6か月～5歳11か月）を用いるため，本実験では実施しなかった。

学習材料　学習材料は，実験1でも用いた下記の象形漢字5文字である。

木　目　火　子　戸

以上の文字を，B5のケント紙の中央に，7cm×7cmの大きさで配置したもの，実験1で用いた絵をB5のケント紙の中央に配置したものを学習用リストとして用いた。学習用リストの一例を図2に示す。文字学習後のテスト用リストは，実験1と同様のものを使用した。



継時的呈示条件群（目）

図2　学習用リスト（実験2）

手続き　まず，被験者が学習材料に用いる文字が読めるかどうかを調べるために予備調査を行った。予備調査において，1文字でも読める字のあった被験者は以後の実験から除外した。

予備調査後，本実験を行った。「これから一緒に字のお勉強をしましょう。しっかり覚えて下さいね。まず最初に，私が○○ちゃんに絵を見せます。その次に字を見せます。字を見せながら，私が読みますから，○○ちゃんも声を出して読んで下さいね。」という教示を与え，学習用リストの絵を1画につき約3秒，文字を1文字につき約2秒，計5秒の速さで呈示し，文字を呈示する際，同時に検査者が1文字ごとに明瞭に発音し，それを被験者に模倣させた。以下の手続きについては実験1と同様であるため，ここでは省略する。

結　果

テスト試行において，それぞれの正答に対して1点を与えた。合計25点満点である。表2に，同時的呈示条件群と継時的呈示条件群のテスト試行における平均正答数と標準偏差とを示した。同時的呈示条件群の成績は，実験1の漢字＋絵群の成績である。絵の呈示条件（同時的呈示条件・継時的呈示条件）を被験者間の要因，試行の回数（1回～5回）を被験者内の要因とする2×5の分

表2　各群のテスト試行における正答数の平均値と標準偏差（SD）

		テスト試行					
		1	2	3	4	5	全体
同時的呈示条件群	平均	2.38	3.06	3.56	3.63	4.19	3.36
	SD	1.54	1.52	1.41	1.36	1.13	1.39
継時的呈示条件群	平均	2.13	3.31	3.50	4.06	3.94	3.39
	SD	1.80	1.36	1.50	1.03	0.90	1.32
全　体	平均	2.26	3.19	3.53	3.85	4.07	3.38
	SD	1.67	1.44	1.46	1.20	1.02	1.36

散分析を行った。その結果，試行の主効果が有意であった（$F(4,102)=23.39, P<.005$）。しかし，呈示条件の主効果と，呈示条件と試行の交互作用は有意でなかった。

考　察

以上の結果から，同時的呈示条件と継時的呈示条件との間には，象形漢字の読字学習においては有意な差が見られないことが明らかになった。このことから，継時的呈示条件のほうが同時的呈示条件より読字学習において有効であるという説（今井，1979）は，本実験では検証されなかった。彼の使用した学習材料は，絵とはまったく違う形態を持つ象形字以外の文字であり，同時的に呈示された絵は明らかに文字から注意をそらす刺激としてはたらき，絵は継時的に呈示されたほうが読字学習において有効であるということができるが，その形態が，絵ときわめて類似している象形字を使用した本研究の場合，同時呈示された絵は，幼児の注意を文字からそらしても，読字学習を妨害することにならないことが考えられ，今井(1979)の研究において最もよい成績をおさめた継時的呈示条件下での学習と同様の学習効果が認められたものと思われる。

本実験より，幼児の象形字の読字学習においては，絵呈示の同時的呈示条件と継時的呈示条件の間には学習効果の差は見られないことが明らかとなった。

まとめ

本研究では，幼児の象形字の読字学習における効果的な指導法を検討するために２つの実験を実施した。

実験１の目的は，Samuels（1967），杉村（1974）らの，読字学習の際の絵呈示は読みの学習を妨害するという研究結果が絵と類似した形態をもつ象形字においては当てはまらず，むしろ読字学習を促進するのではないかということを検討することであった。被験者は，平均年齢４歳９か月（範囲：３歳３か月～６歳２か月）の幼児64名であった。本実験で用いられた文字は，以下の清音一音節の漢字と，漢字の読みを表す片仮名各５字，計10字であった。漢字は，いずれも幼児にも理解可能な具体的事物を簡略化することによってできた象形字であった。

漢　字：　木　目　火　子　戸
片仮名：　キ　メ　ヒ　コ　ト

被験者は，予備調査によって学習材料となる文字が読めないことが確かめられており，平均年齢と男女の数がほぼ等しくなるように配慮して，漢字群，片仮名群，漢字＋絵群，片仮名＋絵群の計４群に割り当てられた。

学習試行においては，漢字群，片仮名群には文字のみを呈示し，漢字＋絵呈示群，片仮名＋絵呈示群には，文字と，文字の内容を示す絵を同時に呈示した。学習材料の呈示と同時に，検査者が各文字を明瞭に発音し，それを被験者に模倣させた。テスト試行においては，検査者は被験者に文字のみを呈示し，被験者に読ませた。以上のような学習試行２試行と，テスト試行１試行が交互に５回ずつ行われた。

以上の実験より，読字学習における絵の呈示は，象形字においては読字学習を促進する正の効果をもたらすことが明らかにされた。

実験２の目的は，幼児の象形字の読字学習において，絵の同時的な呈示と継時的な呈示とではどちらがより効果的であるかを検討することであった。被験者は平均年齢４歳10か月（範囲：３歳６か月～５歳11か月）の幼児32名であった。本実験で用いられた文字は，以下の清音１音節の象形漢字５文字であった。

木　目　火　子　戸

被験者は，予備調査によって学習材料で使用する文字が読めないことが確かめられており，平均年齢と男女の数がほぼ等しくなるように配慮して，同時的呈示条件群と継時的呈示条件群の計２群に割り当てられた。

学習試行においては，同時的呈示条件群には文字と絵が同時に呈示され，継時的呈示条件群にはまず絵が，続いて文字が呈示された。

以上の実験から，象形文字の読字学習における絵の呈示条件の相違（同時的呈示条件・継時的呈示条件）は，学習効果に差をもたらさないことが明らかとなった。

実施した実験１，実験２の結果より，象形字の読字学

習における絵の呈示は，絵が同時的に呈示された場合も継時的に呈示された場合も同様に読字学習を促進する正の効果をもつことが明らかとなった。また，文字学習の入門期にある幼児に与える教材として，具体的事物を表す絵を簡略化することによってできたために文字自体が一定の意味を持ち，さらに幼児の興味を高めることのできる絵画表現と深く結びついた象形字は，非常に適した文字であるということができよう。

引用文献

針生悦子　1989　幼児における漢字とひらがなの読字学習―その指導法についての検討―　教育心理学研究，**37**(3)，264―269.

今井靖親　1979　幼児の読字学習における指導法の検討―片仮名と漢字の学習難易度と絵の呈示効果―　読書科学，**23**(4)，97―104.

石井　勲　1987　幼児はみんな天才―石井式漢字早教育のすすめ　日本教文社

河井芳文　1966　漢字の物理的複雑性と読みの学習　教育心理学研究，**14**(3)，129―138.

国立国語研究所　1972　幼児の読み書き能力　東京書籍株式会社

岡田　明　1973　最新読書の心理学　日本文化科学社

Samuels, S.J. 1967 Attentional process in reading: The effect of pictures on the acquisition of reading responses. *Journal of Educational Psychology*, **58**(6), 337―342.

Steinberg, D.D.・岡　直樹　1978　漢字と仮名文字の読みの学習―漢字学習の易しさについて―　心理学研究，**49**(1)，15―21.

杉村　健　1974　幼児における単語の読みの学習　教育心理学研究，**22**(4)，238―242.

SUMMARY

Two studies were carried out to examine different methods of teaching preschoolers to read a few simple words. The purpose of the first study was to clarify the effects of a pictorial presentation on learning to read Kanji and Katakana using hieroglyphic characters as the learning material. The Japanese characters taught in the study were monosyllabic Kanji and Katakana, both of which had the same meaning.

Sixty four preschoolers (mean age: 4 years 9 months) were randomly assigned to one of the following four groups: Kanji only, Katakana only, Kanji picture, and Katakana picture. It had been determined in a pretest that none of the subjects could read the characters prior to this study. Two learning trials followed by a test trial were administered five times. In the learning trials the experimenter read aloud the five characters one by one and told the subjects to repeat the words. In the test trials the subjects were shown the characters in turn and asked to read each one of them.

The major findings of the first study were as follows:

1) The performance of the Kanji picture group was better than any of the other three groups.
2) No significant difference in performance was found between the Kanji only group and the Katakana only group.
3) The effect of a pictorial presentation on Katakana learning was not statistically significant.

The purpose of the second study was to compare the effects of a simultaneous presentation method with a successive presentation method using hieroglyphic characters as the learning material. The data from the Kanji picture group in Study 1 were used for the simultaneous group. Sixteen preschoolers (mean age: 4 years 11 months) were the subjects in the successive presentation group.

Each of the subjects in the successive presentation group was shown a picture, and after it was removed, the Kanji was presented.

The results of the second study showed there was no significant difference in performance between the simultaneous and successive presentation groups, which indicated that the simultaneous presentation method was as effective as the successive presentation method when using hieroglyphic characters because the configurations of the picture in these studies were remarkably similar to those of the Kanji. The hieroglyphics facilitated the preschoolers' learning of Kanji.

The above findings of Study 1 and Study 2 suggest to us that hieroglyphic characters are highly appropriate teaching materials for preschoolers just starting to learn to read.

The Science of Reading, Vol. 37, No. 4 (1993)

書くことと語ること

——表現手段の違いが物語の再生に与える影響について——*

大阪教育大学 高橋 登　京都文教短期大学 杉岡 津岐子**

問 題

「話し言葉」と「書き言葉」の産出のメカニズムにはどういった違いがあるのだろうか。ヴィゴツキー(1962)によれば，「書き言葉」は「話し言葉」と比べ，言葉の音声的側面と対話者の不在という二重の抽象化を必要とし，それ故により意図的・意識的なものとならざるを得ないという。また，岡本（1984）は「書き言葉」習得以前と以後の言葉を区分してこれを一次的言葉と二次的言葉と呼び，後者に意図的・意識的という特徴を付与している。これらの主張に共通なのは，「書き言葉」は，それまでの「話し言葉」とは本質的に異なる表現形式の習得を意味するという議論である。

確かに，成人の作文産出の過程を分析したHayes and Flower (1980)の図式を見れば，作文を書く作業はいくつかの下位のプロセスを行き来するようなジグザグの過程を経る，意図的な制御のもとに進行する過程であり，そこにはヴィゴツキーや岡本の主張する「書き言葉」に備わる意図性が強く現れている。

一方，「書き言葉」も「話し言葉」も歴史的には大きく変化しており，例えば「書き言葉」は明治期の言文一致の運動によってそれ以前の文語体とは大きく変わり，それ以降も急激に変化し続けている。この様に「書き言葉」自体が歴史的・意図的変化を被っているという点を考慮すれば，子どもが「書き言葉」を習得するという時には，ヴィゴツキーや岡本が指摘しているような意味での「書き言葉」一般の習得ということと，現代口語文という「書き言葉」のひとつのスタイルの習得ということが二重に含まれている，という点に注意しておく必要があるだろう。

また，内田（1989）は幼稚園年長組の5月，2月，小学校1年生の6月および9月時点での口頭作文と文字作文を比較しているが，1年生になると急激に文字作文でも矛盾や飛躍のないエピソードの結合が可能になること，また会話体ではなく文章体が増えることなどを見出している。こうした知見をふまえれば，「書き言葉」の習得は学校教育の開始と共に急激に進行すると考えることが出来る。

それではその後，小学校段階を通じて「書き言葉」と「話し言葉」はどの様に変化するのであろうか。本研究では，同一の課題を「話し言葉」と「書き言葉」で表現させ，それが学年によってどの様に変化するのか分析することを通じ，2つの表現スタイルの確立過程を明らかにすることを目的とする。もしも「書き言葉」の習得が，ヴィゴツキーや岡本の指摘の通り意識化の契機となるものであるならば，表現にも違いが出てくるであろうし，また，その学年による違いを検討することによって，独自の表現スタイルとしての「書き言葉」の修得のプロセスが明らかになるだろう。

本研究では，「書き言葉」による表現と「話し言葉」による表現の違いを直接比較するために，テレビアニメー

---

* Writing and speaking methods in recalling a story.

** TAKAHASHI, Noboru (Osaka University of Education) and SUGIOKA, Tsukiko (Kyoto Bunkyo Junior College)

ションの書記再生と口頭再生の比較を行う。アニメーションを用いるのは，再生の際に多様な表現が可能であり，従って，再生方法の違いによる差を生じさせやすくするためである。

方　法

材　料

再生のための材料として，トムとジェリーのアニメーションのビデオ（発売元：ポニーキャニオン）の中から1つの物語（約7分間）が選択された（「Dr. Jekyll and Mr. Mouse」）。再生の際の表現の多様性を保証するために，物語はナレーションや登場人物の台詞を含め言語的な表現は一切含まれていないものであった。物語の概要をTable 1に示す。Table 1は，成人3名にこのアニメビデオを見せて20文程度で物語の粗筋を書かせたものに基づくものである。

Table 1　材料とした物語のプロット

プロット
1．トム（ネコ）が牛乳を盗む。
2．ジェリー（ネズミ）がトムの牛乳を飲もうとする。
3．トムはジェリーを追いまわす。
4．ジェリーは障壁をものともせず牛乳を飲む。
5．トムは薬品を混ぜて毒物を作る。
6．ハエがそれを飲んでひっくり返る。
7．ジェリーがそれを飲む。
8．ジェリーは倒れる。
9．この薬でジェリーは怪力の持主となる。
10．トムをこてんぱんにやっつける。
11．薬がきれジェリーはもとの姿になる。
12．トムは再びジェリーを追いかける。
13．ジェリーは残りの牛乳を飲む。
14．ジェリーはまたトムをいじめる。
15．ジェリーはまた薬がきれ，薬を飲もうとする。
16．トムがそれを妨害する。
17．ジェリーは必死でトムに対抗する。
18．ジェリーは自分で薬を作る。
19．その薬をトムが飲んでしまう。
20．トムは小さくなってしまう。
21．ジェリーがトムをハエたたきで追いまわす。

手続き

実験は口頭再生条件と書記再生条件の2条件で行われた。ただし，口頭再生条件は高橋・杉岡（1988）の2・4・6年生の同一の刺激に対する口頭での再生のテープ記録がデータとして用いられた。記録したデータのテープに劣化したものがあり，文字に起こすことが不可能であったものが含まれていたため，今回の分析における被験児の人数は高橋・杉岡のものと異なっている。

また，書記再生は集団実験で行われた。最初にアニメのビデオを見せ，その直後にどんな話だったか，出来るだけ詳しく書くよう教示された。実施時間はビデオの呈示時間を含めて約30分間であった。

被験児

口頭再生条件は京都府内公立小学校2・4・6年生各1クラスずつが参加した。人数はそれぞれ2年生30名（男児16名，女児14名），4年生39名（男児19名，女児20名），6年生32名（男児15名，女児17名）であった。

書記再生条件の被験児は大阪府内公立小学校2・4・6年生各1クラスずつであった。人数はそれぞれ2年生26名（男児12名，女児14名），4年生27名（男児15名，女児12名），6年生30名（男児16名，女児14名）であった。

結　果

分析の単位について

被験児の再生は，特に口頭再生の場合には明確に文として区切れるようになっていない場合があり，通常の作文の分析などの際に用いられる文単位は分析の単位としては適当ではない。そこで，共通の分析の単位として，ひとつの述部でまとめられる単位を1再生単位として区切って行くこととした。従って，例えば「トムが牛乳を盗んで飲んだ」という場合は「トムが牛乳を盗んで」と「飲んだ」という2つの再生単位に数えられることとなる。ただし，同一の述部が繰り返される場合，例えば「ジェリーが大きくなって，大きくなって，トムをやっつけた」などという場合は，2番目の「大きくなって」は新たな情報が再生されているわけではないので再生単位として

は数えられなかった。

産出数

学年ごと、条件ごとの平均産出数を求めたところ、Fig. 1のようになった。学年×条件の分散分析の結果、学年（F(2,178)=12.97、P<.01)、条件（F(1,178)=11.86、P<.01))の各主効果および交互作用（F(2,178)=4.98、P<.01）が有意であった。Tukey法による多重比較の結果、2、4年生では条件間に差がみられたものの、6年生では有意な差はみられなかった（5%水準)。

この結果は、書くという作業が本研究の2・4年生の段階では負担となることによって産出量を制限することとなったことを示すと考えられる。もちろん一般的に言えば、書記再生の方が口頭再生より常に物理的な負担は大きいと考えられるが、6年生で両条件間に差がみられなかったということは、6年生になれば、そうした負担がたとえあったとしても、それが再生量自体に影響を及ぼす程のものとはなっていなかったことを示していると考えることができるだろう。

物語の叙述の産出全体に占める割合

産出されたものはそのすべてが物語の叙述、すなわち、物語の再生というわけではなかった。どんな話か出来るだけ詳しく説明してほしい、という教示に対して、各被験児は物語を叙述するばかりでなく、例えば「ジェリーはちょっといじわるだと思う」のように、登場人物の行動などに対する評価的な発話1)も行っていた。物語の叙述以外の発話には、この他、物語全体に対する感想、例えば「面白かった」といったものも含まれるが、いずれにしてもそれらの発話はすべて被験児自身の物語や登場人物の行動に対する評価的な発話と考えることが出来る。

そこで、物語の叙述とそれ以外に分類し、物語の叙述の産出全体に占める割合を求めた。学年ごと、条件ごとの平均割合を求めたところFig. 2のようになった。割合を角変換したものについて学年×条件の分散分析を行った結果、条件間にのみ有意な差がみられた（F(1,178)=20.15、P<.01)。

同一の教示であっても産出される内容にこうした違いが見られることは、産出の過程に違いがあることを示していると考えられる。特に、書記条件で評価的な発話が多く見られることは、書くという行為の中にあるHayes & Flower (1980) などの作文の図式に見られるような、叙述内容を吟味する、別の言葉を用いるならば書く主体がそれを対象化するようなメカニズムが働いているものと考えられ、それが書くという行為の口頭での表現との間の違いを生み出すものとなっていると考えられる。

ただし、この結果に関しては異なった解釈も可能であ

Fig. 1 条件ごとの平均産出数

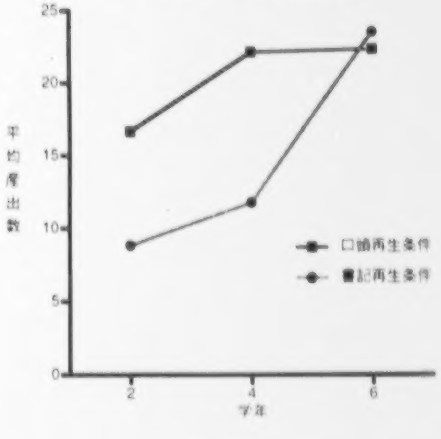
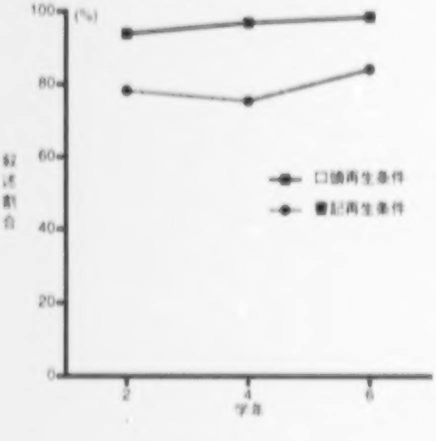


Fig. 2 産出に占める叙述の割合



る。特に小学校段階の作文教育では，事実を書き，それに対する意見を書く，といった定型化した書き方が意識されているか否かに関わらず強く浸透しており，そうした書き方の指導を受けてきたことが本研究の結果を生み出しているという可能性も考えられる。つまり，それが学校教育で習得された「書き言葉」の一つのスタイルである可能性である。けれども，この解釈であっても，書くという行為が口頭での表現とは異なる表現のジャンルとなっているという解釈を否定するものではない。

再生された物語の部位

学年ごとに条件別の各プロットの平均再生率を算出し，それを図示したのがFig. 3，4，5である。

図から明らかなように，再生率のパターンは学年，条件を通じて一貫している。実際，各プロットの平均再生率について各学年，各条件間のSpearmanの順位相関係数を求めたところ，いずれも.820～.987の範囲にあって非常に高かった（ps＜.01）。従って，再生条件の違いは再生される部位に違いはもたらさないと言えるだろう。

Fig. 3　2年生における条件別のプロットごとの平均再生率

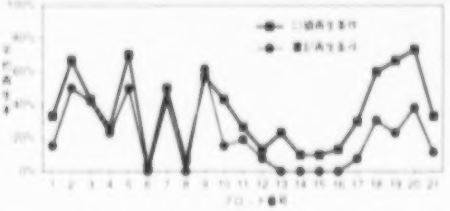


Fig. 4　4年生における条件別のプロットごとの平均再生率

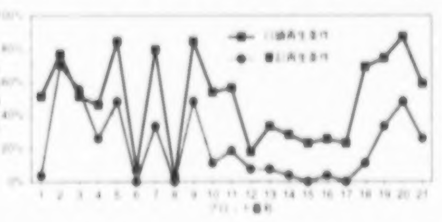
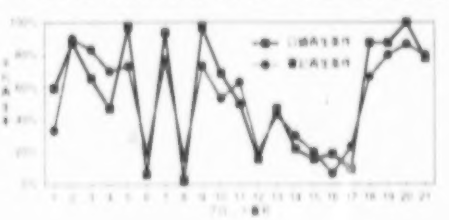


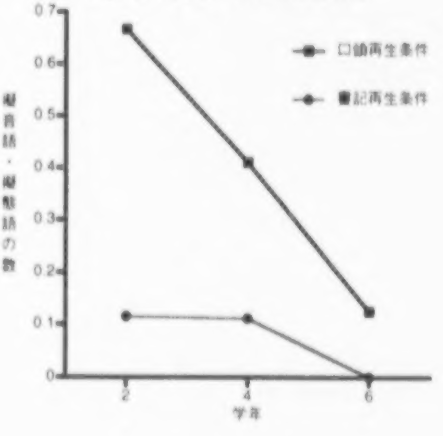
Fig. 5　6年生における条件別のプロットごとの平均再生率



表現の差異

物語の叙述の仕方自体にも上記のような条件による表現の違いがみられるかを次に検討する。本研究で使用された様な映像的な材料の場合には，その叙述の仕方は多様なものであり得る。見たものをそのままの形で再現しようとすれば，擬音語や擬態語を多く使用することになるであろうし，それを別の表現に置き換えて行けば擬音語や擬態語を少なくして表現することも可能である。その様に考えるならば，書記再生で叙述内容がより対象化されるのであれば擬音語や擬態語での表現は口頭再生に比べれば少なくなることが予想される。そこで，各被験児の再生について産出された擬音語・擬態語の数を数えた。学年ごと，条件ごとの平均の産出数を求めたところFig. 6のようになった。学年×条件の分散分析の結果，条件の効果が有意であり（F(1,178)＝6.80，P＜.01），学年については有意な傾向がみられた（F(2,178)＝2.47，P＜.1）。また，交互作用は有意ではなかった。Fig. 6に示されるように，口頭再生条件の方が擬音語・擬態語を用いた叙述は多く見られ，しかもそうした表現は学年

Fig. 6　擬音語・擬態語の出現数



が上がるに従って減少する。

また、1回以上擬音語・擬態語を使用した被験児の数を比べても、口頭再生の2・4・6年生でそれぞれ30名中10名、39名中7名、32名中2名、書記再生の2・4・6年生でそれぞれ26名中3名、27名中3名、30名中0名であり、Fig. 6と同様の傾向が見られた。

考　察

本研究は、口頭再生と書記再生という2つの再生方法を直接比較することによって、小学校段階における「書き言葉」と「話し言葉」という異なる表現手段が実際の産出にどういった違いをもたらすのか、また、それは発達的にどの様に変化するのかを明らかにすることが目的であった。

書記再生には評価的な発話が口頭再生よりも多く含まれており、一方で擬音語や擬態語を用いた表現は少なかった。こうした結果は書記再生という表現方法に内在する、叙述内容を対象化する働きによって生じたと考えられる。また、産出量は2・4年生では書記再生の方が少なく、6年生で変わらなくなっていたことから、書記再生に特有の表現スタイルは6年生になるまで充分には安定したものとはならないと考えられる。

ところで、こうした結論を下すには若干の留保が必要である。というのも書記再生と口頭再生の差異には、「書き言葉」と「話し言葉」一般に含まれている違いばかりでなく、いくつかあるうちから今回の実験状況で選択されたひとつの「書き言葉」とひとつの「話し言葉」の間の差異を反映している可能性もあるからである。実際、口頭での産出も聞き手やそれが行われる状況によって大きく異なることが知られており（西川、1993; Takahashi and Sugioka, in preparation; 高橋、印刷中）、書く場合も事態は同様であると考えられる。従って、口頭再生も書記再生の場合も、更に場面や状況による変化をふまえた上で検討する必要があるだろう。

注

(1) いずれの条件の場合も産出単位を本稿では発話と読んでおくこととする。

引用文献

Hayes, J.R. and Flower L.S. Identifying the organization of writing processes. In L.W., Gregg and E.R., Steinberg. Cognitive processes in writing. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1980

西川由紀子　幼児の物語産出における「語り」の様式の変動　日本教育心理学会第35回総会発表論文集　288, 1993

岡本夏木　ことばと発達　岩波書店　1984

高橋　登　幼児期における母子間の情報伝達の特徴について　日本発達心理学会第5回大会発表論文集　印刷中

高橋　登・杉岡津岐子　テレビ漫画を材料とした物語理解の発達的研究　教育心理学研究，36，135-143，1988

Takahashi, N. and Sugioka, T. Young children's remembrance of an animated story: The difference in reproduction to different listeners. Manuscript submitted for publication.

内田伸子　物語ることから文字作文へ―読み書き能力の発達と文字作文の成立過程―　読書科学，33，10-24，1989

ヴィゴツキー，L.S.（柴田義松訳）　思考と言語（下）　明治図書　1962

BEST COPY AVAILABLE

SUMMARY

The objective of this study was to investigate the effect of different methods of recalling a story. Immediately after being shown an animated cartoon, the subjects, consisting of second, fourth, and sixth grade children, were asked to recall the story. In the first of two conditions, they were required to recall it orally, and in the second, they were instructed to write the story down. The total amount of recall among second and fourth graders was greater in the oral condition, but there was no significant difference between the conditions among sixth graders. There was more evaluative description given in the written condition on the part of all age groups. Concrete descriptions using onomatopoeia were notable in the oral condition. The underlying differences in the production mechanism between oral and written language were observed in this experiment.

The Science of Reading, Vol.37, No. 4 (1993)

授業報告

成績上位者群と下位者群から見た作品の捉え方の特徴

——国語科は生徒の何を評価しているか——*

神戸市立神港高等学校　田　中　　勝**

I　はじめに

私は古典の授業の最後には感想文を書かせている。感想文は学習の理解程度を知ると同時に，作品が古典としてどれだけ生徒の心に触れ得たかを知ることができるよい方法だと考えるからである。

何度か読み続けるに従って，成績上位の者と下位の者とで，感想文の記述の仕方や作品の捉え方に，それぞれ特徴の有ることが判ってきた。

そこで今回，成績上位者と下位者の感想文を採り挙げて分析調査することとした。

但し，調査での上位者下位者の決定は，感想文対象単元のテスト成績を基とした。

成績のよしあしが感想文にどのように表れているかを調査することは，何か興味半分の趣味の悪い好奇心を満足させようとする感もあるが，教師が得点によって何を捨て，何を拾おうとしているか，換言すれば，成績によって生徒の何を評価しようとしているかという問題に迫ることであろう。更に，授業の内容とテストの内容とに係わる問題として，自分の授業を検証することでもあろう。換言すれば，国語科としては何を教え，何を評価すべきかに係わる重要な問題に迫ることでもあると考えるからである。

II　方　法

対象は三年３クラス138名の中から，中間考査並びに期末考査の成績上位者と下位者をそれぞれ十二名を選び，延べ四十八名が記した感想文を分析することとした。

教科書は，三省堂「古文」(009)を使い，中間考査までは「伊勢物語」第一段「初冠」第四十五段「行く蛍」，第六十段「宇佐の使ひ」，第百二十三段「深草の女」を学習し，期末考査は「大鏡」「師輔伝」（后のねたみ），同「兼通伝」（骨肉の争い）を学習した。

感想文は「伊勢物語」では第一段，第四十五段，第六十段を対象として一点。「大鏡」は（后のねたみ）を対象とし，授業時間内で書かせた。感想文を授業時間に完成させることは，文章表現の推敲にあまり時間を与えないこととなり，それだけ学習結果が生のまま表れると考えるからである。

なお，分析の方法としては，次の四つの観点から行った。すなわち，(1)　全体の統括という観点。(2)　鑑賞の視点という観点。(3)　内容の配列という観点。(4)　人物の捉え方の特徴という観点。以上である。

III　結果とその考察

1．全体の統括という観点から

先ず，作品の全体的な捉え方（叙述の仕方）に，どのような相違があるかという問題から，分析することとする。即ち，次に挙げる五つに分類することとした。

（参考：林大他編・昭52・現代作文講座１「文章とは何

---

* Understanding classical Japanese literature——Acomparative study of high ranking and low ranking students.

** TANAKA, Masaru (Shinko Senior High School, Kobe city)

か」・明治書院，の中に永野賢の分類として紹介されている分類法を採った）

(1)　散叙法

感想文を書くに当たって焦点を持たない。「これを書こう」というものを持たず，印象に残っている事実を列挙し，それぞれに感想を述べたりしておわっている叙述法である。　感想文を書くように指示をうけても，なかなか主張するものが見いだせず，思い浮かぶままを安易に書きなぐったものが多い。

(2)　追歩法

先ず，内容を順を追って記述し，まとめにいたることなく終わっている形式である。

感想文を書くに当たって，内容を追って取り組もうとする態度はあるが，訴えるべき命題が見いだせずに終わったものと考えられる。

以上の二つの叙述法は，抽象化する能力が弱いためか，感想文の形態として，まとめに当たる主張部分の必要性を感じぬのか，またはその意識の弱いものに多い形式である。

(3)　頭括法

先ず，自分の主張を持ち，次にその主張に説明を加えていく形式である。

書き始める前に，物語の主題を自分なりに把握し得た者の記述法であり，これは素早く一般化することができなくてはならない。

(4)　尾括法

結び，すなわち「まとめ」の部分を文末に置いた形式である。

初めから「まとめ」を文末に置こうと意図的に考えたものと，内容を記述するなかで，主張が浮かんできた場合とが考えられる。

(5)　双括法

主張を文頭に，「まとめ」を文末に置いた形式である。

記述する前から，書くべき主張や「まとめ」が見えており，すなわち文の構成が初めから考えられている場合と，主張とその説明等を記述する間に，異なった主張をみつけた場合などが考えられる。

後半の三つの叙述法は，いずれも感想文の形態として，「まとめ」の必要性を感じ，意識的に内容の一般化をおこなっているものと考えられる。

但し，叙述法についての指導が行われている場合は，叙述法の学習効果としての影響が混入して，思考そのものを捉えにくくなるが，今までに特別に叙述法の学習は行っていないので，考察項目として適当と考えられる。

以上の五項目に分類した結果は次表のごとくである。

調査群	下位			上位		
作品名	伊勢	大鏡	計	伊勢	大鏡	計
(1) 追歩法	1		1	1		1
(2) 散叙法	6	10	16	4	4	8
(3) 頭括法	2	1	3	1		1
(4) 尾括法	3	1	4	3	4	7
(5) 双括法			0	3	4	7

数字は実数を示す

表によると，下位群は散叙法が多い。これは，下位群が対象の印象ある部分を散り散りに列叙したもので，一つにまとめようとする意図を持たないか，まとめられないという場合があったことを表す。即ち，感想文に対する姿勢の欠陥か，一般化する力が足りないかであろう。

これに対して，上位群は散叙・尾括・双括の各法がほぼ同数であるが，尾括・双括法とも，対象について，自分の判断や主張をまとめ，提示しようとする意図を持った叙述法である点を考えると，上位群の特徴として，物語全体を一般化し，感想文を一つのものにまとめ完成しようとする意識とその能力が下位群よりあることが考えられる。

この傾向を生む原因としては，前述のごとき感想文に対する考え方と物語の捉え方，即ち，一般化する能力の有無の違いによると考えられる。

2．鑑賞の視点という観点から

一つの作品を鑑賞する場合，すなわち，作品のよさを見極め，味わうに当たって，その視点の位置をどこに置くかによって，解釈や評価に大きな差異が生まれるであろう。

そこで，次の三点に視点を分類し，考察を加えることとする。

(1) 話の外に鑑賞の視点をおいているもの

例えば「宇佐の使ひ」について，「男も男やけど，妻も妻で仕方がない」（１）は，まだ内容に係わっているが，「もっと違った内容にして欲しかった」（２）とか「奥さんも，もう少ししんぼうして待つとけばよかったと思う」(10) 等といった視点，即ち，話の内容の判断や思考の視点を話題の外に置き，自分の感情を中心に事象を外から傍観し，登場人物のおかれている情況や揺れ動く心理を，理解しようとする意図が，みられないものである。

(2) 話の内から評論的に述べたもの

例えば「后のねたみ」の段で，「この物語の中で一番可哀相なのはやはり安子であり，一番卑劣なのは帝であると思う」（２）等，話の内容を自分なりに理解した上で，その人物を評論・評価しようとするもので，一応読解という通常の理解活動に当たるものといえるであろう。

(3) 人物の心情のうちに視点を置いたもの

「行く蛍に登場する女の人って，本当にすごく男の人を愛していたんだろうなあって思う。それだからこそ，誰にも言えずに思い悩んでいたんじゃないかなあ」(26) 等，登場人物を理解する作業に重きを置き，主として人物の心情をおさえた感想として表現されるものである。

以上の三点は，鑑賞者と作品との関係からみると，いわゆる①は対立，②は対象，③は同化の関係であるとも言える。この観点より分類すると次表の如くなる。

表から，下位群の特徴として考えられるのは，話題からずれたところで想像し，希望を述べたり，更に批判したりすることが多い。話題の中から人物の心情を理解しようとする傾向がない。即ち，読解の基本を踏まえていないといえる。それでいて，感想文を書く必要からか印

(1) 話の外に視点をおいて述べたもの　　（数字は実数を示す）

群の種類	下位群				上位群			
項目＼作品名	伊勢	大鏡	計		伊勢	大鏡	計	
論理的に述べる	5	4	9	15		4	4	7
心情的に述べる	4	2	6		3		3	

(2) 話の内から評論的に述べたもの

群の種類	下位群				上位群			
項目＼作品名	伊勢	大鏡	計		伊勢	大鏡	計	
論理的に述べる		1	1	6	3	8	11	14
心情的に述べる	1	4	5		3		3	

(3) 人物の心情の内に視点をおいて述べたもの

群の種類	下位群				上位群			
項目＼作品名	伊勢	大鏡	計		伊勢	大鏡	計	
論理的に述べる		1	1	3			0	3
心情的に述べる	2		2		3		3	

象に残っている断片に因って感覚的感想を書くことになり、自分中心の傾向を持つこととなっている。

これに対して、上位群では、人物の心情を本文に即しながら形象し、その中で考えていこうとする傾向を持っている。これが読解の基本を踏まえた感想と言えるであろう。

両者のこの物語把握の傾向は、単に読解の方法だけにとどまらず、その生徒の人物理解の姿勢とも関連していることに注目したい。

3．記述内容の配列という観点から

生徒がどのように考え、どう文章化しているか、生徒の思考の過程をより具体的に明らかにするために、記述内容を四つに分類し、その配列を考察することとした。即ち、記述内容とは、

(1)　伝達

内容の説明や言い換え、要約などを表す部分で、内容を反芻しながら感想を模索していく段階である。

(2)　表出

自分の感情を表した部分で、内容に触発されて、自分の感情を息づくままに表出しているところである。

(3)　判断

内容を読取りながら、その状況を通して判断を下している部分で、種々の事象を通して思索している段階である。

(4)　提示

種々の事象を通して、一般化された観念的概念を表している部分で、個々の事象を統括的に把握し、抽象化した結果を示している部分である。

調　査　群	下　位　群			上　位　群		
作　品　名	伊勢	大鏡	計	伊勢	大鏡	計
(1) 伝　　達	21	38	30	27	31	29
(2) 表　　出	39	18	29	34	24	28
(3) 判　　断	36	38	37	39	38	38
(4) 提　　示	4	7	5	0	8	5
実 数 の 計	56	55	111	59	72	131

数字はパーセントを示す

先ず、以上の四項目に分類した数の比率を見ると、次の如くである。

両群には有意差はみられない。

さらに、その配列においても、個人的な特徴はあっても、特に両群に顕著な差異は認められない（巻末別表参照）。むしろ、各項目の内容、即ち、内容を明確に捉えているか、漠然としか捉えていないか、正確に判断しているか、それとも誤判があるか、皮相的か内実的か等といった面から両者の相違を考察すべきであった。

4．人物の捉え方という観点から

伊勢物語第四十五段「行く蛍」で、男に懐いを打ち明けられずに病んだ女に対して、下位群では(5)「昔の人の恋愛は自由でなかったようなので、かわいそうだなあと思う。」と考えるが、上位群では(26)「『行く蛍』に登場する女の人って、本当にすっごく男の人を愛していたんだろうなあって思う。それだからこそ、誰にも言えずに思い悩んでいたんじゃないかなあ」と思い悩む女の心理の想像に至っている。また、男については、下位群は(9)「この男が女の人の所へかけつけた時、その女はもう死んでいた。そして、この男は女が死んでからも、しばらく喪に籠もっていた。この男もけっこう女にほれていたのだろう。」と評するのに対して、上位群は (23)「誰にもはっきりとはわからないと思うけど、でもきっと自分のことを真剣に純粋に愛してくれた人の死への悲しみだと思う」と男の心情を想うのは同じだが、(18)「この男の人にしても何か一つくらい思い出が欲しかったのではないでしょうか」と想像はこまやかだ。

伊勢物語第六十段「宇佐の使ひ」で、男が宮仕えいそがしく、心もまめならざる家刀自のことを、下位群では(6)「男が愛してくれないのだから、妻は出ていっても良かったと思う」と断定するのに対し、上位群では (20)「ただでさえ待つだけの身が、誠実に愛されていないとなると、心が幸せになれるかも知れない方に流されてしまうのもよく判る。……幸せになれると決まったわけで

はないのに……そんな幸せに賭けた彼女の気持ちも判らないではない。」と曲折した女の心を想う。また，女が尼になったことについては，下位群は(7)「昔の夫に会っただけで，すぐに今の夫と別れるものなのか？など，納得できないことが多い」と，単純に理由付けをしようとしてできず，疑問として提出するのに対して，上位群は(15)「男の人が女に再会したとき，意地悪な気を起こさなかったのは良かったと思います。でも，そんな男の人の気持ちが，女の人を出家させてしまった，と思います。」と大きな含みを持たせた表現をしている。

大鏡「后のねたみ」（師輔伝）にあって，安子が壁に穴をあけて土器の割れ片を打ち入れさせた件について，下位群は(36)「まず，皇后の行動は何かいやらしいと思う」と記しているのに対して，上位群は(44)「日頃温厚ですぐれた女性の安子でも理性のストップが効かず，結局はとんでもない行動にでてしまった。……「嫉妬」は醜いが，それも許容範囲を超えた愛の別の姿だ。」と判断する。更に，下位群は(33)「どんな女の子，女の人でも自分の好きな人が，自分より美しい人と居たら絶対腹が立つと思います。」と断定し，また(37)「下らんことで嫉妬し，わけの分からん行動をする今の若い女によく似たものがあるような気がする。」等と記するのに対して，上位群は(46)「好きな人が他の人を可愛がったりしたら，誰だって少しはねたましく思うはず。その上，その人が自分よりいろんな面で勝っていればなおさらのことだ。」等と理由を複合化させる。人間というものの判断にも下位群は(33)「もし，この人がやきもちをやかずに平然としていたら，きっと人間がつめたいと思う。」と述べるのに対し，上位群は(52)「だけど，人間は短所長所を兼ね備えているもので，ほんとうに人間らしいのだろうと思った。」と述べる。

次に安子の性質についてみると，下位群は(39)「普通は思いやりがあるのに，覗き見をしてしまったために，嫉妬心が強くなってしまう，そういう性質だと思う。」と規定するが，上位群は(47)「十四才で後宮に入って生活し，……いろいろ大変なこともあったと思う。だから気が強くなったり，強情で自己主張がつよく，行動力があって……そういうふうな性質になってもしかたがないと思う。」と人間の生活や人格形成過程を考えのなかに組み込もうとしている。また，下位群は(32)「『后のねたみ』と最初に見たとき安子という人はなんて卑しい奴と思ったけど，読んでいくうちに少しずつ今までのいきさつが分かり，初めて本当はいい人なんだと思った。」と各事象を追いながら，そのつど短絡的に皮相的な判断を下していくようである。

以上，両者の違いをまとめてみると，下位群の特徴は，

① 事象の表面を追い過ぎて包括的に捉えることが少ない。
② 各事象について，短絡的に判断を下す傾向がある。
③ 人物に対する見方，捉え方が皮相的である。
④ 判断は主観的，感覚的な場合が多い。
⑤ 表現は断定的で，その構成は内容羅列になる傾向がある。

これに対して，上位群の特徴は，

① 各事象を追うが，それらを包括的に捉えようとする傾向がある。
② 各事象について，それぞれを複合させて判断する傾向がある。
③ 人物の捉え方は，その心理に及び，登場人物を厚みのある人間の姿として捉えている。
④ 判断は，現実的，論理的である場合が多い。
⑤ 表現は，思索的であり，その構成は統括的である。

と言えるようである。

IV　おわりに

物語は虚構の世界だとはいえ，現実の社会の象徴であり，社会の一典型として形象された世界である。従って，物語中の人物を読むことは，社会の人々を読むことであり，物語の感想文に現れた人物の捉え方とは，その者の日常生活における，人の見方，捉え方でもあると言える。

鑑賞の世界から鑑賞者としての個人の個性は無視することはできない。物語中の人物を捉えるに，一つ一つの

事象について，短絡的に判断を下す者と，いくつかの事象が合わないと判断する事に畏れを感じる者との違いは，それぞれの個性であり，それぞれの思考法である。このような人の個性も造られたものであるならば，国語科は生徒の個性や思考法を修正し，磨きをかける学科であるといえる。

その感想文の分析を通して考え得られる上位者の特徴とは，国語と言う教科を通して生徒に学ばせようとする読解の手立てであり，ものの見方・考え方そのものを示しているといえよう。

下位者の特徴は，感覚的に判断する傾向以外は，悪いものばかりになってしまったが，或る者は，下位者について，彼らの「ひらめき」のすばらしさを云々する。しかし，その「ひらめき」とは，考察の結果から考えるに，視点のはずれたところからの発想が多く，思索の素材の脆弱な中での自己想像であって，その場面からずれた内容となっている場合が多々ある。そして，その想像の中で教師が主題と関連した意味を発見し，これはすばらしい想像だと認めて，初めて「ひらめき」と評価されるものである。勿論，創造とは「過去のテキストの積極的な誤読である。」（柄谷行人「文体について」）とするならば，創造の一形態として評価することができるであろう。

いずれにしても，国語を教えている者として，国語は生徒のものの見方，考え方，そして，直接生き方に関わって，学習させていることを知らねばならない。それ故の責任と自負とを持たねばならない。単一で軽率な判断を許してはならない。人の心のひだに触れた理解を求める学習を意識的に行わねばならない。そのような人間の創造に関わっていることを確認せねばならない，と考える。

（古文の感想文を対象として，本文に対する姿勢の特徴が，より鮮明に現れたように思われる。）

参考図書

林大他編　昭52　現代作文講座１　文章とは何か　明治書院

林大他編　昭51　現代作文講座４　作文の過程　明治書院

松村定孝　昭63　文章表現法　東京堂出版

柄谷行人　1979　文体について　「文体」夏期号（福武文庫）

附 録

成績による感想文の特徴

成績下位者　（伊勢物語）

番号	得点	1 統括	2 視点	3 内容の順序	字数	段数	人物をどう捉えているか
1	16	散 叙	外心情	判表表判	100	60段	男も男やけど妻も妻で仕方がない。
2	16	散 叙	外論理	伝判判伝判表	170	全体	（形式・内容＜恋愛物語だ＞用語についての評のみ）
3	16	尾 括	評心情	表伝表判伝表	170	初段	率直で情熱的な恋をしているなんてちょっとキザと思ったけど。
4	17	散 叙	外心情	判表伝表	80	全体	今の時代にもありそうな話で…いつの時代にもそんな問題はあった。
5	18	頭 括	解心情	判表表表表	87	45段	恋愛は自由でなかったようで、かわいそうだなあと思う。
6	20	散 叙	外心情	判表表表	110	60段	男が愛してくれてないのだから、妻は出ていって良かったと思う。
7	21	頭 括	外論理	表判伝判表判	219	60段	結局ここに出ている女は、どちらも好きでないと思った。
8	22	散 叙	外論理	伝伝表	156	初段	好きな人に手紙を渡すのは、昔も今もそうかわりはない。
9	25	追 歩	解心情	提伝判表伝判表	230	45段	死んで喪に籠もっていた。この男もけっこう女に惚れていたのだろう。
10	26	尾 括	外論理	伝判表判提	176	60段	この奥さんは少しわがままっぽく見える。次の男の人に対しても同じだろう。
11	27	尾 括	外論理	判伝判伝	307	60段	気が小さい…食べさせて貰っているのがわからぬ女は妻として失格だ。 すこし晴れたぐらいで妻に愛情を注がないなんて最低だ。
12	26	散 叙	外心情	判表	367	60段	たまたま喧嘩して愛してくれた男にふらふらついていく女は尼になって反省するのが一番。

成績上位者　（伊勢物語）

番号	得点	1 統括	2 視点	3 内容の順序	字数	段数	人物をどう性格付けているか
14	83	双 括	評論理	表伝伝判表	320	45段	全く知らぬ女が自分を想い死にそうと聞き駆け付けたり、歌を詠んでやる人情深さを感じる。
15	81	尾 括	評心情	判表判判	160	60段	少し浅はかだったかも知れないけど、男の優しさが女を出家させた。
16	78	散 叙	評論理	表伝判伝判	155	45段	好きになっても言い出せない内気で純情な女性。
17	78	散 叙	評論理	判伝表伝表	177	全体	この男の歌についての教養や機転が示されていた。
18	74	散 叙	評心情	判表判判表	578	45段	奥ゆかしかったんだなあ。感激して素直な気持ちで歌を詠んだんだろ。
19	72	双 括	外心情	判表伝表伝判表	285	60段	色々想い悩んだのは当然だけど自分の決断で離れたんだから、男も女も悪い。
20	72	頭 括	解心情	判判伝表判判	682	60段	夫を待ってさみしく、やるせないことだと思う。待つだけの身は誠実な愛がないと表される。
21	71	尾 括	評心情	伝表伝表判判	199	45段	喪に服し歌を詠むなんて紳士的でステキだ。娘も死ぬまでなんてすごい情熱的だ。
22	70	追 歩	外心情	表判伝表判	138	60段	昔の人に会って償いのためなどで尼になることは私にはできない。
23	70	双 括	評心情	判伝表伝判表	521	全体	この主人公はきっと人情の有る人だから……。
24	69	尾 括	評心情	伝表伝表伝表	278	45段	聞いてやりきれない気持ちでいっぱいになっただろうなあ。
25	69	散 叙	外心情	伝表判判	170	全体	元服ばかりの少年なのに生意気だ。見ず知らずの人のため喪に服すとは我慢強い。

成績下位者　（大鏡）

番号	得点	1 統括	2 視点	3 内容の順序	字数	人物をどう捉えているか
31	14	尾括	評論理	伝表	62	天皇に対して腹立ててお怒る人もいい度胸をしているなと思う。
32	19	散叙	評論理	判判伝判表	217	いきさつが分かりにくい人なんだなと。兄弟まで処罰するのはひどいと思う。
33	21	散叙	外心情	伝表判伝提伝判	394	初め、陰気でいやな人だ。天皇が好きだから嫉妬する可愛い面もある。
34	22	散叙	評心情	伝判伝表判伝表	218	今ここで許してやってくださいといったところは頭がいいなあ。
35	22	散叙	外心情	判伝判表伝表	424	天皇がちゃっかりしてるから嫉妬心が強くなって、何だか気の毒。
36	23	散叙	外論理	判伝表伝判伝	298	皇后の行動は何かいやらしい。穴から土器を投げさせ馬鹿じゃないか。
37	24	散叙	外論理	判提判伝提判	242	后はよく出来た人物だ。
38	26	頭括	外論理	判伝	72	安子という人は嫉妬心が強いなあと思った。
39	29	散叙	評論理	判伝伝判判	207	二人の后を言って自分を悪くないよう思わす性格が汚ない。見ただけで嫉妬心が強くなってきた。
40	29	散叙	外論理	伝判	66	（全然分からない。むずかしすぎた。のみ）
41	30	散叙	評心情	表伝判伝	86	土器を投げるなんてよっぽど腹が立って、くやしくてたまらなかったのだろう。
42	30	散叙	評心情	判表伝提	160	穴開けて覗くのはおもしろい。安子も気に入られようと一所懸命が分かる。

成績上位者　（大鏡）

番号	得点	1 統括	2 視点	3 内容の順序	字数	人物をどう性格付けているか
44	88	双括	評論理	提伝判表	301	日頃温厚で優れた安子でも理性のコントロールが効かずとんでもない行動にでてしまった。
45	82	散叙	評論理	伝表判伝判	101	とても寛容で思いやりのある后でも妬むこともある。競争心の強い人。
46	82	双括	評論理	提伝伝判判伝判	206	評判悪くなると分かっていても自分を抑えられなかったのだからよっぽどだ。
47	82	散叙	評論理	伝表伝表判表	381	後宮に才色すぐれた人も大変なことで気が強くなり強情で自己主張強く行動的になる。
48	81	散叙	評論理	伝表伝表伝判	378	普段は思いやり寛容でいい人格の女だけど男女愛情関係になると強情で嫉妬心が強くなる。
49	80	双括	評論理	表提伝判伝判提	322	嫉妬心強く嫌な人のように思えるがそれだけ愛情が深く一途でけなげな女性。
50	77	尾括	外論理	判判判表	211	安子はひどいことをしたと思うが、私もやはり……。
51	76	尾括	外論理	表判伝判判提	316	安子は大変嫉妬心が強い人だと思った。妬むのは分かるような気がする。
52	75	尾括	外論理	表判伝表伝表判	265	こんなにすごい嫉妬をするほど人を愛するなんてすごいことだ。
53	75	双括	評論理	判伝判伝判提	618	ときめいていた一人だ。でも更に多くの愛情を欲した。すがるしかない寂しさ。
54	74	散叙	外論理	判表伝伝判判表	285	安子はほんとうに気の強い人だと思った。
55	74	尾括	評論理	伝判表表判伝判	306	安子はきっとプライドが高く負けず嫌いで、負けそうになると行動に出てしまう。

SUMMARY

This study was based on impressions written by high school students after studying passages from two works of classical Japanese literature. The subjects were selected from a pool of 138 third year high school students comprised of three classes. Based on test scores attained during that school year, the 12 highest achievers were called the "high ranking group" and the 12 students with the lowest scores were called the "low ranking group."

The differences in the impressions of these two groups were characterized as showing the following tendencies;

(1) The low ranking group tended to focus on the surface meaning of the text and were generally unable to grasp the deeper meaning in a comprehensive manner.

(2) There was more of a tendency for the low ranking group members to make judgements and combine parts of the text in a hasty and careless way while the high ranking students gave more careful attention to the varying interrelationships of the text.

(3) The high ranking group was able to understand the psychological factors behind a character's actions and thought but the low ranking group judged the behavior of a character superficially.

(4) Low ranking students had a tendency to make judgements on a subjective and emotional basis whereas the judgements of high ranking students were more realistic and logical.

(5) In expressing their impressions, low ranking group members usually showed a proclivity to enumerate an unrelated list of impressions, unlike the high ranking group was able to organize impressions in a comprehensive way.

The Science of Reading, Vol.37, No.4 (1993)

講演記録

読みの認知・感情・自動化*

ハワイ大学名誉教授　ドナルド・レトン（講演）**
松山大学　玉　岡　賀津雄（訳）***

まず，このアジア読書学会に参加されている方々および聴衆のみなさまに確認しておきたいことがある。それは，幼児は環境と相互に作用して働く知覚能力を持って生まれることである。ゆえに，すべての幼児が，読字(識字)能力を持って生まれることになる。これは，幼児が，日本，マレーシア，オーストラリア，インド，あるいは世界のいかなる地域で生まれようとも変わらない。言い換えれば，すべての正常な視覚認知能力を持つ幼児は，読字能力を持って生まれてくると言えよう。

生まれたばかりの幼児は，出産から数時間後に両眼の調整能力を身につける。幼児は，動く刺激物を視覚的に両眼で追跡することができる。さらに，出産から数日後には，両眼の焦点を合わせて視覚的環境を凝視することができるようになる。幼児は，一貫して変わらない予測可能な視覚的パターンを探す。そして，母親や保護者の顔に気づき，それを食べ物やここちよさを与えてくれることと同調させる。そして，この一貫して変わらない視覚的パターンを，母親や保護者として理解する。その意味的な理解が，読みにおける理解の第一の例である。9カ月から12カ月の頃には，知らない顔やパターンを見ると，恐がったり，隠れたり，逃げたりする。考えたり，感じたりするメカニズムは，幼児の視覚的認知と同時平行して発達する。さらに，日本語では，「人の心を読む」というように「読む」という意味がさまざまな使われ方をするようだが，幼児も4歳から5歳になると人の心をうまく「読む」ことができる。

さてこのあたりで，記号 (signs) と意味 (designates) という用語について述べておく必要があるだろう。一貫して変わらない予測可能な視覚的パターンが「記号」である。そして，これらの「記号」の連想するものや示すものが「意味」である。たとえば，禁煙を示す「記号」であれば，交通標識のストップサインにタバコの絵を入れることで「意味」を示す。あるいは別の例では，私が日本に入国する際に，書類に性別を記入しなくてはならなかった。その時，次のような記号が使われていた。

M　　F
SEX　□　　□

これを見ると，SEXの意味するのは性別である。アルファベットのMは'Male'で男性を意味し，Fは'Female'で女性を意味する。しかし，LOVE AND SEXという表現であれば，SEXの意味するものは，性別ではなく肉体的なセックスになる。このように，同じスペルの「記号」であっても状況に応じて「意味」が変わってしまう。

仮に幼児が読み能力を持って生まれるという観点を受け入れるならば，なぜ小学校1年生の時点で「読字困難児」がいるのだろうか。初期の幼児期から初期の就学期の間に，何が起こったというのだろうか。この間に起こったことが，記号の認知や意味の理解能力を，口頭言語の書記的記号提示能力への転換に障害をきたすことになっ

---

* Cognition, emotions, and automation in reading.
** LETON, Donald A. (Professor Emeritus, University of Hawaii)
*** TAMAOKA, Katsuo (Interpreter, Matsuyama University)

たのだろうか。みなさんもご存知のように、世界には言語を表記する多様な正字法が存在する。しかし、「理想的な」正字法はない。それぞれに、長所と欠点がある。

口頭言語能力は、読み書き能力を獲得するうえで、大切である。これもまた「自明の理」といえるであろう。しかし、口頭言語の発達を遅らせたり、干渉したりするさまざまな要因が存在している。たとえば、遠隔地や田舎の学校に通う生徒だと、言語性知能や口頭言語能力の発達機会が欠如している。これは語彙力の低下や口頭表現の欠如、統語的文章構成技能の欠如として現れてくる。

就学前の時期に起こる中耳炎に気づかなかったり、治療が適切に行われなかったりすると、次のようなことを誘発する。まず第1に、聴覚障害（正確な音がとらえられない）、第2に、音の判別障害（音が正確に区別できない）、第3に、音素の知覚の欠如（音素レベルの音が判別できない）、そして第4に、聞く能力の欠如である。とりわけ、音素の知覚の欠如は、口頭言語能力の遅れと関連している。また、それは読書困難（読字および意味内容の理解を含む）を間接的に予測しうる。本学会でも、この点についてはいくつか報告があった。

世界中のさまざまな国で、英語の読み書きが第2言語として求められ、また教えられている。その際、やはり「音素の知覚の欠如」が母語の場合と同じように読み書きの習得における難点となっている。言語によっては、英語よりも子音が多かったり、また母音が少なかったりする。これらの相違が、バイリンガル（二言語併用）条件での英語の読み書き能力習得において、母語の場合と比べ、学校教育で3年から5年の遅れを生み出す原因となっているようだ。この傾向は、アイルランド、ポリネシア、ミクロネシア、フィリピン、インド、またさまざまなアジアの国々においても見られるようである。音素レベルの知覚の欠如する生徒は、どこの国であろうとも、語彙の認知や語彙の分析に困難をきたすようである。

さて、ここで疑問点をいくつか挙げてみたい。「私がこれまで述べてきたことは、どのように応用されうるのか？」「『音素の知覚の欠如』を引き起こす中耳炎を発見し、治療できるよう就学前の家庭内および公衆衛生を確立すべきなのか？」「小学校1年の6歳児はすべて、口頭言語が適切に発達していないと読み書き能力を習得することができない、と考えてよいのか？」「学校の正規の読み教育が始まる以前に、母語の言語教育あるいは英語の第2言語教育には、口頭言語の適切な発達が不可欠なのか？」

口頭言語の困難から派生する読書困難は、機能的な読み能力の問題であるとされている。失語症について詳しい方は、それが言語の書字的「記号」である正字法の視覚的認知に障害を与える脳機能障害であることもご存知のことと思う。視覚的「記号」が一貫して変わりなく予測可能であることは、生徒の「記号」的な語彙習得にとっても重要である。音素と視覚的書記素の照合は、同時平行的処理と時間継続的処理という二種類の脳における処理を示している。これはまた、映像的（eidetic）失語と音韻的（phonetic）失語の二種類の失語症とも対応している。

読みを教える教師や読みを研究する研究者は、読み能力を構成する諸技能、口頭言語および印刷された言語の構造的形態、読みの認知的処理に着目してきた。私自身もこのグループに属しており、技術的な面での適切さから考えると弁護したいところである。しかしながら、読みは、単純な認知的な脳内での処理のみでない。名詞、動詞、形容詞、副詞の処理は、脳の神経系路の異なった部分で起こっている。読み活動中あるいは課題遂行中の脳内の血液の流れを図解して示してくれる電子断層撮影は、これらの課題処理における脳の関与についての知識を提供している。

読みを教える教師である私達は、読みの成功あるいは失敗の副産物として楽しいとかつまらないとかいう感情的な経験が関係していることに気づいているはずである。しかし、これら下位脳的な結果が生み出す「体（soma）」の影響については、あまり知らされていない。これらは、感情的な状態を意味しており、名詞、形容詞、副詞、あるいはまた提示されたテキストのスキーマやテーマからつくられる感情を意味する。

さてここで，読みにおける感覚と脳の話から，感情的な側面へと話を移してみたい。みなさんは，読書中に，ほほえんだり，大声で笑ったり，ストレスや恐れといった効果が現れたりという読者の顔の筋肉の感情的な動きを観察したことがあるであろう。恐怖とか，不安とか，幸福とか，征服感とか，冒険心とか，習得感（教師によく見られることだが）とか，愛情とか，愛着とか，所属感とかは，すべて読書へとかりたてる情緒的で動機的な要因である。

これら読み活動中に起こる感情的な経験の意味するものは，脳や下位脳的な処理の産物である。感情移入とは，物語の登場人物や出来事を個々人が同一化できるという読者の能力である。しかし，この認知能力は，読者の感情をも含みうる。もちろん，読んでいる最中には，感情的な経験を生み出すようなニューロペプチド，エンドルフィン，単核白血球などの介入した免疫的，内分泌的，自動的システムにおいて起こりうるような下位脳的な処理も存在する。つまり，読みの構成要素は，心と体で経験するものである。

みなさんは，読書の嫌いな生徒や読書を苦痛で刑罰的な課題だと感じているような生徒のいるのを知っているであろう。これらもまた読みに対する全身的な反応である。仮に，読書を回避することと結びつくと，防衛適応的な行動様式となってしまう。その結果，カリキュラムや学校から生徒を疎外することになる。

ここで，さらに次のような質問を投げかけてみたい。「私達の読みの指導において，読みから派生する感情的な側面についての知識をどう応用すればよいのだろうか？」「私達は，読みに付随する感情的な諸要素を教授・学習過程での予測不可能な副産物とみなし続けてもよいのだろうか？」

これらの質問に関連して，文化と感情の相互作用へと話を展開してみたい。これは，実は教授・学習と強く関係してる。感情は，一個人の生徒の内的な問題ばかりではない。学校やクラスの「環境」にも深く浸透している。たとえば，フィリピンでは，次のような表現がある。「私を愛さなくても結構です。でも，どうか恥をかかせないで下さい。」これは，フィリピンの生徒の信条を示している。恥を利用すること，または恥を避けることが，生徒と教師の相互作用において非常に強く影響するという文化も存在する。つまり，読み能力の獲得は，文化と下位文化の価値観のなかに潜在しているのである。それはまた，個人の内的で社会感情的な適応を決定する意味で非常に重要である。

成人の読者にとって，読書における好みや楽しみとしての書籍の選択は，個人に深く根付いた感情的なニーズから発展したものである。しかし，それらはまた，社会的な動機から派生するものでもある。書籍の選択は，特定の社会的集団の成員であることとも関連している。たとえば，読書クラブのメンバーであれば，まず最初の満足は，実際の読書活動そのものから得られるであろう。しかし，二次的な満足は，知識，理解，解釈について，読後にメンバーが報告し，口頭で討論しあう機会をうることから得られる。ここで，もうすでに明らかなことではあるが，読みや文学を教える教師は，討論指導能力を育成すべきである。それによって，生徒は，読み能力の発達の早い時期に，二次的な読書の満足に気づくであろう。

読み活動の身体的，感情的，社会的側面について考察した後で，生徒の信条や価値観に対する読みの効果について考えるのは，筋の通ったことと思う。読みを教える教師は，読み能力の発達を第一に考える。しかし，該当学年レベルの書籍についてはあまり考えない。ところが，文学，歴史，社会科学の教師にとって，教科書の選択に関与することは非常に大切である。教科書の選択は，委員会活動でもある。教科書は，情報的，教授的内容の選択でもある。意図するしないに関わらず，教師は知識内容を決定し，生徒の価値観や信条の形成に深く影響している。教師と教科書が生徒を教えるわけである。これらは，地域的，国家的な偏向を有している。ここで，アジア読書学会に参加されているみなさんに，さらに質問を投げかけてみたい。「生徒の教育に関与する教師と著者の

責任とは、いったい何なのであろうか？」

さて最後に、読み活動における技術的発展とそれらの応用について短く述べて、私の講演を終えたいと思う。40年程前には、銀行は「夜勤」の校正読みを雇って、出納帳の口座番号を読み合わせていた。これは大変な作業であった。しかし、この状況は、機械で判読できる磁気インクで数字を印刷することで大きく変わった。有効チェックを行うクレジット・カードのマグネット帯の判読の開発も同じような過程を辿っている。

またごく最近では、「バー・コード」が発明された。これにより、販売員やレジ係は、判読機に印刷されたコードを通すだけになった。そして、判読機が個々の商品の価格、合計、割引、おつりを音で示してくれる。私の家の近くには、ダイエーのハワイ店がある。ここでもやはりバー・コードを使用している。また、バー・コードの判読は、商売の在庫管理を自動化してくれた。

30年程前、私は、読みのコンピュータ・シミュレーションについて研究していた。プログラムのフローチャートは次のようなものである。まず第1に、正字法の入力である。第2に、最小単位の書記素への分解である。第3に、書記素と音素との結合ルールの応用である。第4に、音素列のアウトプットを再編成することである。印刷の映像を表示するモニターや音素列を音韻的に表示するスピーチ・シンセサイザーを使って、読み教育のための原型的なコンピュータ自動読み装置を作ることができた。みなさんの学校でも同じような読み教育装置を比較的容易に、しかも安く制作できるであろう。しかも、みなさんの母語を使って！

3年前に英語と日本語の翻訳プログラムが開発された。このプログラムは、国際ビジネスや出版活動に応用されている。とりわけ、アジア諸国の読み教育において、これら自動読みプログラムと言語翻訳プログラムは、教育に有意義な変革をもたらす可能性を秘めている。しかしながら、この可能性は、体系的には考慮されていない。

これらの設備を設置するにあたりそれを制限する実際的・理論的な諸問題があるので、私は、これらの技術的進歩がアジアの遠隔地においても活用されるべきであると主張しているのではない。しかし、CAI(コンピュータ援助教授）とかコンピュータ自動読み装置とかは、もうみなさんの手の届くところまで来ている。

私の最後の質問は、次のようなものである。「学校における読み教育において、技術的進歩をどう活用することができるのだろうか？」「それは、算数の時間に、計算機を使うのと同じようなことなのだろうか？」「読み活動への技術的応用に、私達も将来参加しうるのだろうか？」

最後に、この学会で発表された研究の質の高さに非常に感銘したことを加えておきたい。また、読みに関連したみなさんの考えや意見を聞く機会が得られたことを心から感謝している。私は、みなさんの住んでいる地域や国々における読みの問題に立ち向かおうとする専門家としての姿勢を尊敬している。先生方が、教えていらっしゃる生徒のみなさんと先生方の一層の成功をお祈り申し上げます。

〔編集部注〕

本稿は1993年8月4日に「アジア読書会議」の閉会式で行われた講演の邦訳である。

日本読書学会会則（1989年7月改正）

第1章　名称と事務所

第1条　本会は日本読書学会と称する。

第2条　本会の事務局は当分の間筑波大学学校教育部国語教育研究室内に置く。

第2章　目的と事業

第3条　本会は読書に関する科学的研究を志す者の連携協力によって日本における読書文化の発達ならびに読書指導の進歩を図ることを目的とする。

第4条　本会は前条の目的を達成するために次の事業を行なう。

1．会員の研究促進を目的とする大会の開催。
2．会員の共同研究を目的とする部会の開催。
3．会員の日常の研究・実践活動の情報の収集ならびにその紹介。
4．読書及びその指導に関する内外諸文献の調査ならびにその紹介。
5．内外における関係諸団体との緊密な連絡。
6．会員の研究業績その他を掲載する機関誌の編集。
7．会員が本会の組織運営に関して協議する総会の開催。
8．その他本会の目的を達成するために必要な事業。

第3章　組織と運営

第5条　本会の会員は正会員，名誉会員および賛助会員とする。

正会員は本会の趣旨に賛同して会員となることを申し込み，常任理事会の承認を得，所定の会費を納入したものとする。

名誉会員は本会の運営に功労のあったもの，または本会の事業に財政的援助をしたもので，理事会が推薦したものとする。名誉会員は正会員と同等の権利を有する。

賛助会員は本会の趣旨に賛同して，賛助会費を納入したものとする。

会員であって会員の義務を怠り，または不都合な行為をしたものは除名されることがある。

第6条　会員は本会が営むあらゆる事業に参加することができ，また本会の機関誌その他の出版物について無料配布または優先的配布をうけることができる。

第7条　本会の事業を運営するために次の役員を置く。

1．会　　長　　1　名
2．副 会 長　　1　名
3．常任理事　　若干名
4．理　　事　　若干名
5．監　　事　　2　名

第8条　理事及び監事は，正会員および名誉会員が互選する。

理事長が運営上必要と認めたときは，前記の互選によるもののほか，正会員の内若干名を指名して，理事に加えることができる。

第9条　理事は理事会を構成し，本会の事業執行の責任を負う。

第10条　副理事長は理事の互選により選出し，理事長の任期終了とともに次期理事長となる。

理事長は会長として本会を代表する。副理事長は副会長として会長を補佐し，会長事故あるときは，その職務を代行する。

第11条　常任理事は理事が互選する。

理事長が運営上必要と認めたときは，前項の互選によるもののほか，理事の内2名に限り指名して，理事会の承認を経て，常任理事に加えることができる。

常任理事会は理事長，副理事長及び常任理事によって構成する。

常任理事会は理事長の委託をうけ，本会の通常の運営について常時執行の任にあたる。

第12条　監事は，本会の会計を監査する。

第13条　役員の任期は3年とし，4月1日から3年後の3月31日までとする。新役員は，旧役員の任期が最終となる年度内に，選挙によって決定する。

第14条　本会に名誉会長を置くことができる。名誉会長は理事会の推載による。

第15条　本会の事業を遂行するために事務局に次の職員を置く。

1．事務局長　　1　名
2．書　　記　　若干名

事務局職員に関する規定は別に定める。

第16条　本会に支部を置くことができる。支部に関する規定はこれを別に定める。

第4章　会　　計

第17条　本会の経費は会費，賛助会費，寄附金または補助金等によって支弁する。

第18条　会費は当分の間年額7,000円とし，毎年3月末までに次年度の会費を納入すべきものとする。

第19条　本会の会計年度は毎年4月1日より始まり翌年3月31日で終わる。決算報告及び予算案は総会において承認及び審議決定される。

第5章　雑　　則

第20条　本会の会則の改正は総会において審議決定される。

BEST COPY AVAILABLE

Vol. 37, No. 4 December, 1993

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Yasumasa Sato **President elect:** Shusuke Fukuzawa

EDITORS

Shinichi Ikeda Shobi Inoue Takashi Kuwabara Takahiko Sakamoto
Katsumi Tokuda Hajime Narushima James M. Furukawa Donald A. Leton

EDITORIAL ADVISORS

Shuntaro Arisawa Toshimichi Ishihara Yasuchika Imai Nobuko Uchida
Takashi Ezure Yoshitake Oshiro Michio Onishi Akira Okada
Norihiko Kitao Soichi Goto Tsuneyoshi Goto Kunio Kobayashi
Nobuyoshi Shikanai Hisayoshi Shuto Kazuko Takagi Satoshi Tanaka
Masaharu Fujita Mariko Murai Shozo Muraishi Yoshitsugu Mochizuki
Jun Yamada Hideo Yorozuya

CONTENTS

Original Articles

The effects of comic strips as a teaching strategy ……*MURATA, Natsuko*……127

The effects of a pictorial presentation using hieroglyphic characters in teaching preschoolers to read Kanji and Katakana. ……*HIRAI, Seiya* *SHIMIZU, Akiko*……137

Writing and speaking methods in recalling a story ……*TAKAHASHI, Noboru* *SUGIOKA, Tsukiko*……148

Classroom Report

Understanding classical Japanese literature —A comparative study of high ranking and low ranking students— ……*TANAKA, Masaru*……154

Lecture

Cognition, emotions and automation in reading ……*LETON, Donald A.*……163

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112, Japan

第37巻 第4号
〈通巻 第146号〉

平成5年12月1日 発行

会員頒布

編　　集 日本読書学会編集委員会
発 行 人 日本読書学会
発 行 所 日本読書学会

〒112 東京都文京区大塚3-29-1 筑波大学学校教育部国語教育研究室内 振替東京6-3213番

印刷・勝美印刷株式会社